



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**  
*La Universidad Católica de Loja*

**AREA SOCIOHUMANISTA**

TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

**Análisis bibliométrico de la producción científica entre los años 2013-  
2018 sobre el desarrollo socioemocional en niños de edad escolar**

TRABAJO DE TITULACIÓN.

**AUTORA:** Coronel Burneo, Camila Alejandra

**DIRECTORA:** Zabaleta Costa, Luz Ivonne, Mgtr.

LOJA – ECUADOR

2018



*Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NY-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>*

2018

## APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magister.

Luz Ivonne, Zabaleta Costa

**DOCENTE DE LA TITULACIÓN**

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación: Análisis bibliométrico de la producción científica entre los años 2013-2018 sobre el desarrollo socioemocional en niños de edad escolar realizado por Camila Alejandra Coronel Burneo, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, septiembre de 2018

f) .....

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Camila Alejandra Coronel Burneo declaro ser autor (a) del presente trabajo de titulación: Análisis bibliométrico de la producción científica entre los años 2013-2018 sobre el desarrollo socioemocional en niños de edad escolar de la Titulación Licenciatura en Psicología siendo Luz Ivonne Zabaleta Costa director (a) del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además, certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

f) .....

Autor: Camila Alejandra Coronel Burneo

Cedula: 1104950579

## **DEDICATORIA**

A Dios, por haberme permitido llegar hasta este punto, por ser mi guía y fortaleza;  
A mi familia por apoyarme en todo momento, porque me ha permitido ser una persona de bien, por sus consejos, su amor, sus valores y por ser siempre mi pilar y mi admiración;  
A mis amigos por permanecer conmigo en todo momento y sacar lo mejor de mí.

## **AGRADECIMIENTO**

A los docentes de la Universidad Técnica Particular de Loja que con sus conocimientos y sabiduría me enseñaron lo necesario para seguir adelante con mi carrera.

Mi agradecimiento especial a Luz Ivonne Zabaleta Costa mi directora de tesis, por su paciencia, apoyo y consejos durante toda la carrera, especialmente al final.

Finalmente, a Carlos Aguirre y Ana Lía Torres por estar conmigo estos 5 años y ayudarme cuando más lo necesité.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA.....	i
APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
MARCO TEÓRICO.....	6
1. DESARROLLO EN LA NIÑEZ.....	7
1.1 Conceptualización.....	7
1.2 Importancia del desarrollo en la niñez.....	9
2. Desarrollo físico en la niñez media.....	11
2.1 Conceptualización.....	11
2.3 Desarrollo motor.....	12
3. DESARROLLO COGNITIVO EN NIÑEZ MEDIA.....	16
3.1 Conceptualización.....	16
3.2 Teoría cognoscitiva de Piaget y características.....	16
4. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA NIÑEZ MEDIA.....	20
4.1 Conceptualización.....	20
4.2 Habilidades adquiridas.....	20
4.3 Inteligencia emocional.....	21
4.4 Factores que influyen en el desarrollo socioemocional.....	27
METODOLOGÍA.....	33
5.1 Ámbito de estudio.....	34

5.2 Diseño .....	34
5.3 Participantes .....	34
5.3.1. Muestra inicial .....	34
5.4.1. General: .....	35
5.4.2. Específicos: .....	35
5.5 Procedimiento de búsqueda .....	35
5.5.1. Criterios de inclusión: .....	36
5.5.2. Muestra final aceptada .....	37
CONCLUSIONES .....	50
RECOMENDACIONES .....	51
BIBLIOGRAFÍA .....	52
ANEXOS .....	66

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Etapas del desarrollo humano.....	8
Tabla 2. Características del desarrollo motor.....	13
Tabla 3. Características de las habilidades cognitivas de la etapa de operaciones concretas.....	18
Tabla 4. Habilidades adquiridas en la niñez media.....	21
Tabla 5. Conceptos de inteligencia emocional.....	24
Tabla 6. Competencias emocionales de Bisquerra.....	26
Tabla 7. Artículos recolectados.....	35
Tabla 8. Criterios de inclusión.....	36
Tabla 9. Muestra aceptada.....	37
Tabla 10. Variables a analizar.....	38
Tabla 11. Clasificación artículos de acuerdo al año de mayor producción.....	39
Tabla 12. Clasificación artículos por continentes y países.....	40
Tabla 13. Clasificación de artículos por revistas.....	41
Tabla 14. Clasificación artículos por temáticas.....	42
Tabla 15. Clasificación de temáticas por continentes.....	43

## RESUMEN

El presente trabajo de fin de titulación (TFT) tiene como objetivo analizar bibliométricamente la producción científica sobre el desarrollo socioemocional en edad escolar en los últimos cinco años, saber el año y país de mayor producción, las revistas y las temáticas más estudiadas sobre el tema. La muestra inicial fue de 100 artículos y se analizaron 69 artículos. Los resultados indican que el año de mayor producción fue el 2017, el país que más investigaciones ha realizado es Estados Unidos; la temática más estudiada respecto al tema son los programas de intervención, los cuales buscan fomentar el aprendizaje de las habilidades socioemocionales. Se concluye con este trabajo que la influencia familiar y social, el clima escolar, los programas de educación emocional son factores que permiten que los niños logren un buen desarrollo de las habilidades socioemocionales y les permiten obtener mejores resultados a nivel académico, en las relaciones interpersonales y en la vida futura.

**Palabras clave:** desarrollo socioemocional, habilidades socioemocionales, educación emocional, inteligencia emocional

## ABSTRACT

The aim of the presented end-of-degree work (EDW) is to bibliometrically analyze the scientific production on socio-emotional development during school age in the last five years, know the year and country of greatest production, and find the most studied journals and topics on the subject. The initial sample consisted of 100 articles, of which 69 were analyzed. The results indicate that the year of greatest production was 2017; the country that has carried out the most research is the United States; The most studied topic on the subject are the intervention programs, which seek to promote the learning of social-emotional skills. We conclude with this work that family and social influence, school environment, and emotional education programs are factors that allow children to achieve a good development of social-emotional skills and allow them to obtain better results at the academic level, in interpersonal relationships and in the future.

**Keywords:** socio-emotional development, social-emotional skills, emotional education, emotional intelligence

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se basa en analizar bibliométricamente la producción científica sobre el desarrollo socioemocional en los últimos cinco años. El desarrollo socioemocional puede ser definido como un proceso en el cual los niños aprenden a adquirir competencias o habilidades, como la autorregulación y la atención, la habilidad para establecer relaciones, las interacciones sociales, la reciprocidad, y la resolución de problemas sociales a través del uso significativo del lenguaje cuando se relacionan con otras personas y con ellos mismos (Farkas & Rodriguez, 2017).

La importancia de estudiar el desarrollo socioemocional en edades tempranas es debido a que su desarrollo depende de una variedad de factores como la genética y biología, es decir, la salud física, la salud mental, el desarrollo del cerebro; y factores ambientales y sociales como la familia y la sociedad y son estos factores los que pueden tener una influencia positiva o negativa en el desarrollo de los niños. Diversos estudios han demostrado la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades socioemocionales desde la niñez para el rendimiento académico, para una buena adaptación social, para establecer relaciones interpersonales, para el autocontrol propio, y más por ello se han realizado diversos estudios en donde se pone en manifiesto el impacto de las mismas sobre los niños (Alkon, y otros, 2006).

Un estudio realizado por Marchant, Milicic & Álamos (2013) en Chile sobre el impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile se basó en un programa de capacitación en desarrollo socioemocional, haciendo un test y retest, evaluando la autoestima de los docentes y de los alumnos. Los resultados mostraron que el programa de capacitación en desarrollo socioemocional tuvo una buena acogida en los colegios y logró un impacto positivo en la autoestima de los profesionales, de los estudiantes y del rendimiento académico.

Así mismo otro estudio realizado por Valencia & Henao-López (2012) en Valencia, acerca de cómo influye el clima familiar y las relaciones parentales sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas demostró que, mientras mayor equilibrio parental, interacción y participación familiar los niños y niñas presentan un mayor desempeño social,

mientras que a mayor utilización de estrategias autoritarias por parte de los padres hay un menor desempeño social en los niños.

Se ha evidenciado que los padres de familia son la fuente socializadora para que los niños construyan sus aprendizajes, ya que los padres con sus maneras de hablar y actuar sirven como modelo para los niños, haciendo posible la adquisición de habilidades sociales, comunicativas, emocionales y cognitivas (Valencia & Henao-López, 2012). Así mismo el ambiente escolar es otra fuente que influye en el desarrollo socioemocional, demostrándose que los alumnos con mayor éxito académico poseen mejores niveles de competencias socio-emocionales, así como también algunos estados depresivos y la baja adaptación social se asemejan con un rendimiento académico deficiente. (Repetto-Talavera & Pena-Garrido, 2010).

El centro Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (citado en Marchant et al., 2013) hace una definición del aprendizaje socioemocional como:

El proceso de ayudar a niños, e incluso adultos, a desarrollar las competencias fundamentales para la efectividad en la vida. El aprendizaje socioemocional enseña las competencias que todos necesitamos para manejarnos a nosotros mismos, nuestras relaciones interpersonales y nuestro trabajo de manera efectiva y ética (p.168).

El desarrollo y aprendizaje de competencias socioemocionales es fundamental para los niños, ya que los niños son vulnerables y si ellos pertenecen a un ambiente vulnerable corren riesgos en un futuro (Marchant y otros, 2013). Esto se debe a que en un futuro el mal manejo de las emociones puede influir sobre su salud física y mental, llegando a convertirse en trastornos clínicos como depresión, ansiedad, ira y estrés; y en cuanto a la salud física puede llegar a contraer enfermedades del sistema inmune, enfermedades neurológicas, dermatológicas, entre otras afectando así a la vida de la persona (Piqueras-Rodríguez, Martínez-González, Ramos-Linares, & Oblitas-Guadalupe, 2009).

Para ello se han desarrollado una gran variedad de programas de intervención de educación y aprendizaje socioemocional, con la finalidad de que los niños, aprendan nuevas habilidades socioemocionales, que mejoren las capacidades ya adquiridas como la conciencia e inteligencia emocional, el autocontrol y la autorregulación emocional, las habilidades sociales, es decir, competencias interpersonales y de afrontamiento y, la

empatía, con la finalidad de que en un futuro ellos logren adaptarse al medio social, y puedan enfrentarse a las diferentes situaciones que se les presenta, sobretodo en la conciencia emocional ya que ésta permite el desarrollo de las otras competencias socioemocionales durante la infancia (Filella Guiu, Agulló Morera, Pérez Escoda, & Oriol Granado, 2014 & Ordóñez, Prado-Gascó, Villanueva, & González, 2016).

Las personas, en especial los niños dependen del ambiente social para fomentar su desarrollo físico, psíquico, emocional y espiritual. A medida de su crecimiento o ciclo vital, los niños viven experiencias cada vez más complejas haciendo que su comportamiento se diferencie de los otros dependiendo de sus intereses, habilidades y circunstancias vitales de sí mismo (Mulsow, 2008).

Los estudios bibliométricos dentro de la rama de psicología y pedagogía son necesarios, no solo porque se evalúa la producción científica con respecto al tema, sino que también permite conocer las realidades, necesidades e impacto en la sociedad en general; utilizando lo que son indicadores bibliométricos que sirven como instrumentos de análisis y evaluación, para conocer la calidad y las deficiencias en la actividad científica como dentro del proceso formativo. (Solano-López, Castellanos-Quintero, López-Rodríguez del Rey, & Hernández-Fernández, 2009).

Es notorio que existen muchos estudios acerca del desarrollo socioemocional ya sea en edad pre-escolar o adolescencia, sin embargo, son muy pocos los análisis bibliométricos respecto a este tema. Por ello habiendo hecho un previo análisis sobre la literatura científica acerca de la bibliometría y el desarrollo socioemocional, lo que se busca es hacer un análisis sobre la producción científica entre los años 2013-2018 sobre el desarrollo sociemocional en niños de edad escolar.

## **MARCO TEÓRICO**

## 1. DESARROLLO EN LA NIÑEZ

### 1.1 Conceptualización.

El desarrollo humano es un tema complejo del que hablar, es un proceso que incluye varios factores como la genética y el ambiente, existen distintas etapas y para esto existe una rama específica de la psicología que se encarga de su estudio.

El termino desarrollo humano se lo puede definir según Kail & Cavanaugh (2010) como el “estudio multidisciplinario de lo que cambia y lo que permanece igual en las personas con el tiempo” (p. 4). El concepto *desarrollo* abarca una serie de factores que son los aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, sociales, emocionales y temperamentales (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2017). Dentro de la psicología existe una rama que estudia el cambio en la conducta relacionado con la edad y a lo largo del ciclo vital de las personas que se llama psicología evolutiva o del desarrollo (López, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 2012).

La psicología del desarrollo se define como el cambio a nivel psicológico que tiene una persona conforme va creciendo; y con el paso del tiempo el cambio conductual, físico, psicológico, etc. se va haciendo más complejo. Los cambios que se producen a lo largo de la vida se explican a través de distintos factores que se presentan, dichos factores son el ambiente donde crecen, las características heredadas (genética) (Navarro-Soria & Pérez-Pérez, Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez, 2011).

El desarrollo humano incluye cambios a nivel físico, psicosocial y cognoscitivo. El nivel físico incluye el crecimiento del cuerpo y cerebro, el desarrollo de las capacidades sensoriales y de las habilidades motoras y la salud. El nivel cognoscitivo incluye el desarrollo en las capacidades mentales, el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, pensamiento, razonamiento moral y creatividad. Finalmente, el nivel psicosocial incluye los cambios en la personalidad, emociones y relaciones sociales. El desarrollo tiene ocho distintas etapas mostradas a continuación en la siguiente tabla, según (Papalia, Duskin-Feldman, & Martorell, Desarrollo humano, 2012):

Tabla 1. Etapas del desarrollo humano

<b>Etapa</b>	<b>Desarrollo físico</b>	<b>Desarrollo psicosocial</b>	<b>Desarrollo cognoscitivo</b>
<b>Prenatal:</b> Concepción al nacimiento	Interacción de la genética y del ambiente. Formación de estructuras y órganos básicos del cuerpo.	Respuesta a la voz de la madre.	Desarrollo de capacidades de aprender, recordar y responder a estímulos sensoriales.
<b>Infancia:</b> Nacimiento a tres años	Complejidad del cerebro Crecimiento físico y destrezas motrices	Apego a pares y otros Desarrollo de la autoconciencia Aumenta el interés por otros niños.	Capacidad de usar símbolos Desarrollo y comprensión del lenguaje
<b>Niñez temprana:</b> De tres a seis años	Mejora la coordinación motora gruesa y fina y aumenta la fuerza Crecimiento constante	Aumenta la independencia Desarrollo de la identidad de género El autoconcepto y comprensión de las emociones se vuelve más complejo	Razonamiento egocéntrico. Se consolidan la memoria y el lenguaje
<b>Niñez media:</b> De seis a once años	Crecimiento lento Aumenta la fuerza y capacidad deportiva Mejor salud en comparación a las otras etapas.	El autoconcepto se hace más complejo, Los compañeros se vuelven su centro de atención.	Pensamiento lógico, pero concreto. Revelan dotes y necesidades educativas especiales.
<b>Adolescencia:</b> De once a veinte años	Cambios físicos rápidos y profundos. Madurez reproductiva	Búsqueda de identidad Buena relación con los padres Influencia de los pares en ellos.	Desarrollo del pensamiento abstracto y razonamiento científico Inmadurez en algunas actitudes y conductas.

<b>Adulthood</b> <b>temprana:</b> De veinte a cuarenta años	La condición física alcanza el máximo nivel y luego disminuye ligeramente. Su salud influye por el estilo de vida.	Los rasgos y estilo de personalidad se estabilizan. Se establecen relaciones íntimas	Juicio y pensamiento moral más complejo
<b>Adulthood</b> <b>media:</b> De cuarenta a sesenta y cinco años	Inicio del deterioro de las capacidades sensoriales, y de la salud.	La partida de los hijos deja el nido vacío. La doble responsabilidad de cuidar hijos y padres causa tensión.	Las habilidades mentales llegan al máximo. Menor creatividad
<b>Adulthood</b> <b>tardía:</b> sesenta y cinco en adelante	Disminución de capacidades físicas.	Búsqueda del sentido de la vida. Desarrollo de estrategias para enfrentar pérdidas.	Personas mentalmente alertas. Deterioro de memoria e inteligencia.

**Fuente:** (Papalia, Duskin Feldman, & Martorell, Desarrollo Humano, 2012)

**Elaboración:** Coronel (2018)

Las ocho etapas del desarrollo humano son prenatal, infancia, niñez temprana, niñez media, adolescencia, adultez temprana, adultez media y adultez tardía, cada etapa tiene características que se presentan en cada etapa en los tres niveles. Se hablará de la niñez media que va desde los seis a once años, en esta etapa se describirán cuáles son los cambios ocurridos en los tres niveles físico, cognoscitivo y psicosocial (Papalia, Duskin-Feldman, & Martorell, Desarrollo humano, 2012).

Por lo tanto, el desarrollo humano es el cambio de las personas a través del tiempo de manera física, cognitiva y psicosocial que se da en distintas etapas y; factores como la genética y el ambiente influyen de manera directa en su desarrollo. Para el estudio de estos cambios hay una rama de la psicología llamada psicología del desarrollo.

## 1.2 Importancia del desarrollo en la niñez.

La infancia es una etapa esencial dentro del proceso del desarrollo humano. Los primeros años de vida, la genética y las influencias ambientales van construyendo a la persona, su manera de pensar y comportarse. El desarrollo infantil considerado como un proceso activo,

es fundamental debido a que se ven reflejados los cambios y mejoramientos a nivel motor, cognoscitivo y psicosocial, aumentando sus habilidades en su vida cotidiana. (Martins de Souza & Ramallo-Veríssimo, 2015).

Por lo tanto, promover el desarrollo del niño depende de las condiciones en las que se desenvuelve, del cuidado de los padres y de quienes los rodean al comprender las características y necesidades de los niños. (Martins de Souza & Ramallo-Veríssimo, 2015).

Según Santrock (2003):

A medida que se desarrollan física y cognitivamente, el desarrollo socioemocional de los niños también cambia de forma drástica. Los niños no solo necesitan adaptarse a los cambios de los contextos sociales, sino que sus cuidadores deben adaptarse también a los cambios socioemocionales de los niños (p.245).

Por ende, un buen desarrollo depende del contexto en donde se desenvuelven los niños y quienes lo rodean ya que en esta etapa se reflejan mejoramientos a nivel cognitivo físico y socioemocional.

## **2. DESARROLLO FÍSICO EN LA NIÑEZ MEDIA**

### **2.1 Conceptualización.**

En la etapa de la niñez describiremos a continuación el primer nivel de desarrollo, es decir, el desarrollo físico y los cambios que existen dentro de la misma.

El desarrollo físico se asocia con los cambios corporales que experimenta una persona, refiriéndose sobre todo a cambios en el peso, la estatura, el desarrollo del cerebro, el desarrollo a nivel óseo y muscular y las habilidades motrices. Aunque en la etapa de la niñez media el crecimiento se vuelve un poco lento, los pequeños cambios que tienen los niños se reflejan a lo largo de esta etapa (Santrock, 2003) & (Maganto & Cruz, 2004).

Por lo tanto, el desarrollo físico son todos los cambios corporales que tienen los niños de seis a doce años.

### **2.2 Características.**

Las características físicas que presentan los niños en la niñez media son varias a nivel de altura, peso, desarrollo motor, entre otras; sin embargo estas características a nivel físico varían según la raza, por ejemplo existirán características distintas para niños y niñas afroestadounidenses, euroestadounidenses o mexicoestadounidenses (Papalia, Wendkos-Olds, & Duskin-Feldman, 2009).

En cuanto al crecimiento; los niños aumentan de estatura y logran crecer de 5 a 7 centímetros al año. La estatura media de las niñas de 11 años es de 1,50 metros, mientras que los niños tienen una estatura media de 1,45 metros (Santrock, 2003).

Respecto al peso los niños aumentan su peso de 2 a 3 kilos cada año, debido al incremento del sistema muscular, sistema óseo y de algunos órganos internos permitiendo también que su fuerza aumente (Santrock, 2003).

Continuando con el cerebro y dependiendo de las edades de los niños y niñas la materia gris alcanzará su nivel de volumen máximo en los lóbulos parietales, que manejan la comprensión espacial, en los lóbulos frontales, que manejan funciones de orden superior como el pensamiento y en los lóbulos temporales; que ayudan en el lenguaje (Papalia, Duskin-Feldman, & Martorell, Desarrollo humano, 2012).

Para concluir este apartado el cambio físico de los niños se presenta aumentando su peso y altura y, en el cerebro por el volumen de la materia.

### **2.3 Desarrollo motor.**

El desarrollo motor está dentro del tema del desarrollo físico, y en este apartado se hablará sobre qué es el desarrollo de las capacidades motoras en los niños, los tipos de desarrollo motor y las conductas motoras que los niños pueden realizar en las edades de 6 a 12 años.

Según Keogh (1977 citado en Ruiz-Pérez, Linaza-Iglesias & Peñaloza-Mendes, 2008) define el desarrollo motor como “un área que estudia los cambios en las competencias motrices humanas desde el nacimiento hasta la vejez, los factores que intervienen en dichos cambios, así como su relación con los otros ámbitos de la conducta” (p. 244).

El desarrollo motor de los niños depende principalmente de la maduración global física, del desarrollo esquelético y neuromuscular. Los logros motores que los niños van realizando son muy importantes en el desarrollo debido a que las sucesivas habilidades motoras que se van a ir adquiriendo hacen posible un mayor dominio del cuerpo y el entorno. Estos logros de los niños tienen una influencia importante en las relaciones sociales, ya que las expresiones de afecto y juego se incrementan cuando los niños se mueven independientemente y buscan a los padres para intercambiar saludos, abrazos y entretenimiento (Maganto & Cruz, 2004, p.7).

A diferencia de la etapa de la niñez temprana, el desarrollo motor de un niño dentro de la niñez media es mucho más progresivo y coordinado (Santrock, 2003). En esta etapa los niños son muy activos y se encuentran realizando siempre actividades, debido a que existe mayor rapidez en relación con la función ojo-mano haciendo que los niños puedan desplazar su mirada con más facilidad mientras realizan alguna actividad (Gesell, Ilg, & Bates-Ames, 1998). A pesar de que los niños pueden permanecer sentados y atender durante periodos largos, su rutina diaria debería estar basada en la actividad física.

Las principales conductas motoras que logran los niños en esta etapa según los autores (Moreno-Murcia & Rodríguez-García, 1996), (Papalia, Duskin-Feldman, & Martorell, Desarrollo humano, 2012), (Maganto & Cruz, 2004), son:

Tabla 2. Características del desarrollo motor

Edad	Descripción
5 a 6 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños tienen la capacidad de hacer movimientos más eficaces, pueden orientarse fácilmente en el espacio, aumenta la velocidad al correr y cambiar de dirección mientras corre.</li> <li>• Puede transportar objetos con rapidez.</li> <li>• Tiene la capacidad de saltar teniendo suficiente control.</li> <li>• Tienen seguridad y fuerza al hacer lanzamientos.</li> <li>• En esta edad las niñas tienen mejor capacidad de precisión en los movimientos, pero los niños tienen más fuerza para realizar movimientos.</li> <li>• Pueden correr y saltar alternadamente.</li> </ul>
7 a 8 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En estas edades los niños pueden coordinar los lanzamientos mientras corren.</li> <li>• A los 7 años adquieren equilibrio para mantenerse parado en un solo pie.</li> <li>• Son capaces de hacer saltos con precisión sobre un sitio que sea pequeño.</li> <li>• Aumenta la presión en el agarre manual.</li> </ul>
9 a 10 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños incrementan la velocidad de reacción.</li> <li>• Tienen la capacidad para captar distintos ritmos.</li> <li>• Aumenta su fuerza de lanzamiento</li> <li>• La velocidad aumenta dejando que los niños alcancen cinco metros por segundo.</li> <li>• Mejora la coordinación ojo-mano, logrando que los niños puedan interceptar objetos lanzados desde una distancia moderada.</li> </ul>
11 a 12 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pueden lograr saltos más largos sin la necesidad de tomar impulso.</li> <li>• Mejoran la manipulación de objetos y logran controlar movimientos difíciles y rápidos, al aumentar la habilidad de manipulación de los objetos, los niños empiezan a tocar con algún instrumento musical</li> <li>• La coordinación y motricidad se desarrolla hasta el punto que el niño no reproduce letras, sino que ya logra escribir.</li> </ul>

**Fuentes:** (Moreno-Murcia & Rodríguez-García, 1996), (Papalia, Duskin-Feldman, & Martorell, Desarrollo humano, 2012), (Maganto & Cruz, 2004).

**Elaboración:** Coronel (2018)

Las características principales del desarrollo motor están divididas por edades desde los seis a los doce años (niñez media), las mismas que van mejorando el control y manipulación de objetos, la coordinación de movimientos, la fuerza y la velocidad conforme ellos crecen.

Todas las habilidades motoras que los niños logran, han sido estudiadas por profesionales como los pediatras, neurólogos, psicólogos, etc., en donde ponen en manifiesto los avances y acontecimientos del desarrollo motor (Maganto & Cruz, 2004).

En conclusión, el desarrollo motor son todas las habilidades motrices, que según la edad de los niños van mejorando y logran hacer nuevos movimientos con mayor fuerza y coordinación; y a todas estas habilidades se las han estudiado distintos profesionales de la salud.

### **2.3.1 Tipos de desarrollo motor.**

El desarrollo motor se constituye de dos partes: la primera es la motricidad gruesa (locomoción y desarrollo postural), y la segunda es la motricidad fina (prensión). El desarrollo motor grueso se refiere al control sobre acciones musculares más globales, como gatear, levantarse y andar. (Maganto & Cruz, 2004). El desarrollo motor grueso involucra a los músculos largos de las extremidades. Actividades tales como correr, saltar, lanzar, entre otras ayudan al desarrollo motor grueso. El objetivo que tienen los niños conforme van creciendo es mejorar la coordinación y el control corporal (Coletto Rubio, 2009). Los niños a diferencia de las niñas tienen mejor rendimiento en las destrezas de motricidad gruesa que conllevan destrezas físicas. En esta etapa los niños deben llevar una vida activa ya que no han logrado una total maduración física (Santrock, 2003).

El desarrollo motor fino incluyen a los músculos más pequeños del cuerpo que se utilizan para hacer movimientos más precisos, y manipular objetos (Maganto & Cruz, 2004). Al aumentar el desarrollo motor fino los niños mejoran las habilidades que utilizan los músculos pequeños. Actividades como dibujar, recortar, pegar, manipular y señalar promueven el desarrollo del motor fino. La mejora de la coordinación mano-ojo se vuelve más refinada conforme el niño adquiere más control de sus pequeños músculos (Coletto Rubio, 2009). Las habilidades motoras finas requieren de una mayor coordinación de ojo-mano y mayor control de los músculos pequeños y, conforme los niños la desarrollen ellos ganan independencia porque son capaces de realizar actividades solos. Normalmente las niñas tienen mejor rendimiento en la motricidad fina (Maganto & Cruz, 2004).

En relación al desarrollo psicológico, los estudios sobre el desarrollo humano nos muestran la gran importancia que adquiere el papel de la motricidad en la construcción de la personalidad del niño (Madrona, Contreras-Jordán, & Gómez-Bareto. 2008).

Para finalizar este apartado, existen dos tipos de desarrollo; primero el desarrollo motor grueso que incluye los músculos de las extremidades y realiza acciones globales y segundo, el desarrollo motor fino que involucra a los músculos más pequeños del cuerpo y realiza acciones más específicas.

### **3. DESARROLLO COGNITIVO EN NIÑEZ MEDIA**

#### **3.1 Conceptualización.**

Continuando con los cambios producidos en la niñez media, se encuentra el desarrollo cognitivo del que se hablará en este apartado, su concepto, la teoría de Piaget y sus características principales de la teoría en esta etapa.

El ámbito cognitivo está formado por el procesamiento de la información, en este ámbito los cambios más significativos son en la memoria, el pensamiento crítico y la metacognición (Duek, 2010). Por lo tanto, el desarrollo cognitivo se lo puede definir como:

El conjunto de transformaciones que se producen en las características y capacidades del pensamiento en el transcurso de la vida, especialmente durante el periodo de desarrollo, y por el cual aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad (Rafael, 2009, p.2).

El desarrollo cognitivo en los niños, al igual que el desarrollo físico y psicosocial se desarrollan a diferentes ritmos dependiendo del impacto que tengan las influencias del hogar y la escuela sobre el niño (Papalia, Wendkos-Olds, & Duskin-Feldman, 2009). Por esto, ya que los niños pasan la mayor parte de su tiempo en la escuela, se espera que dentro de ese espacio ellos estimulen su capacidad intelectual (Santrock, 2003).

En conclusión, el desarrollo cognitivo es un aumento de las habilidades y capacidades de comprensión, percepción y pensamiento y, para los niños el hogar y sobretodo en la escuela influyen y estimulan la capacidad intelectual de ellos.

#### **3.2 Teoría cognoscitiva de Piaget y características.**

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget trata sobre el desarrollo de las funciones cognitivas mediante tres procesos que son: la adaptación de un organismo al ambiente donde se desenvuelve, la adaptación de la inteligencia mientras construye sus propias estructuras mentales mediante información adquirida y experiencias.

La teoría de Piaget hace referencia a: “la inteligencia es un proceso, no es algo que el niño tiene sino algo que el niño hace” (Vasta, Haith, & Miller, 2001, p.38).

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget se puede describir en dos términos. Primero las funciones, que son procesos biológicos innatos y permanecen fijos a lo largo de la vida, es

decir, no cambian. Segundo de las funciones nacen las estructuras cognoscitivas las cuales a medida que las personas van creciendo las estructuras cognoscitivas también y éstas pueden variar a lo largo de la vida. (Vasta, Haith, & Miller, 2001).

Para Piaget el desarrollo cognitivo se divide en cuatro etapas. La primera etapa es sensorio-motor que va desde el nacimiento hasta los dos años. La segunda etapa es la pre-operacional que va desde los dos años a los 6 años de edad, la tercera es la etapa de las operaciones concretas que va desde los siete años a los 11 años y finalmente la etapa de operaciones formales que va desde los 12 años en adelante (Duek, 2010).

Nos centraremos específicamente en la etapa de las operaciones concretas, debido a que esta se basa en las edades de 7 a 12 años. El pensamiento operacional concreto permite que los niños realicen de manera mental lo que hacían físicamente; esto se denomina “acciones mentales” (Santrock, 2003).

Según la teoría de Piaget, los niños a los siete años entran a la etapa de las operaciones concretas, lo que les permite realizar operaciones mentales y pensar de manera lógica para resolver problemas concretos, es decir, reales. Pero, su pensamiento aún sigue limitado a las situaciones reales del aquí y ahora (Papalia, Duskin-Feldman, & Martorell, Desarrollo humano, 2012).

Los avances en las habilidades cognitivas de los niños son presentados a continuación en una tabla describiendo cada una de las habilidades:

Tabla 3. Características de las habilidades cognitivas de la etapa de operaciones concretas

Habilidad	Descripción
Relaciones espaciales y causalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños comprenden mejor las relaciones espaciales.</li> <li>• Tienen una idea más clara de qué tan lejos está un lugar de otro y cuánto tiempo toma llegar a dicho lugar.</li> <li>• Pueden recordar distintas rutas y los puntos de referencia que existen en el camino.</li> <li>• Tienen la capacidad de construir esquemas mentales (acciones) y pueden organizarlos en una relación espacio-temporal (percepciones)</li> </ul>
Categorización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En estas edades los niños pueden clasificar objetos en categorías, como forma, color o ambas.</li> <li>• Los niños comprenden lo que es la <i>seriación</i>: pueden organizar objetos en serie ya sea por color, peso, tamaño etc.</li> <li>• La <i>inferencia transitiva</i>: Comprenden la relación entre dos objetos conociendo la relación de cada uno con un tercer objeto.</li> </ul>
Razonamiento inductivo y deductivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños tienen la habilidad de sacar conclusiones generales acerca de la clase como un todo, asociando distintas categorías como personas, animales, entre otras y logran sacar conclusiones generales acerca de la clase como un todo.</li> </ul>
Conservación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños pueden calcular mentalmente la respuesta cuando resuelven varios tipos de problemas de conservación; no tienen que medir o pesar los objetos.</li> <li>• Los niños pueden resolver problemas que implican conservación de la materia.</li> </ul>
Número y matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños son capaces de contar mentalmente.</li> <li>• Saben sumar contando a partir del número menor.</li> <li>• Pueden resolver problemas simples planteados en palabras.</li> </ul>

**Fuentes:** (Papalia, Duskin-Feldman, & Martorell, Desarrollo humano, 2012); (Duek, 2010) & (Santrock, 2003)

**Elaboración:** Coronel (2018)

Se puede observar que el aumento de las habilidades cognitivas en los niños se da en lo que son las relaciones espaciales y causalidad, categorización, razonamiento inductivo y deductivo, conservación y números y matemáticas. En la etapa de las operaciones concretas de Piaget, los niños aprenden a pensar de manera lógica y realizar juicios morales más maduros (Papalia, Wendkos-Olds, & Duskin-Feldman, 2009).

En conclusión, la etapa de las operaciones concretas aumenta conforme los niños van creciendo, y se puede evidenciar estas mejoras a niveles matemáticos como por ejemplo contar números mentalmente, aprenden a sacar pequeñas conclusiones de problemas, pueden construir esquemas mentales, mejora su memoria y pueden clasificar objetos, animales, etc. en categorías.

## **4. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA NIÑEZ MEDIA**

### **4.1 Conceptualización.**

En este apartado se explicará el concepto de desarrollo emocional y social en la niñez media, las habilidades adquiridas en esta etapa, los factores que influyen en el desarrollo, es decir, los padres y la escuela y cómo influyen para la educación y aprendizaje socioemocional, sobre la inteligencia emocional y las competencias de las mismas y finalmente sobre la importancia de la inteligencia emocional.

El desarrollo socioemocional es la manera en cómo actúan las personas de una manera ética en los distintos contextos y situaciones problemáticas en los cuales se desarrollan las personas, como el ámbito escolar, laboral y familiar, el mismo que se ve influenciado por la naturaleza y el nivel de las capacidades cognitivas (Rendón Uribe, 2015), (López, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 2012) & (Santrock, 2003).

El crecimiento cognitivo que ocurre durante la niñez media permite que los niños desarrollen conceptos más complejos acerca de sí mismos y que crezcan en cuanto a comprensión y control emocional (Papalia, Wendkos-Olds, & Duskin-Feldman, 2009, p. 423).

Por lo tanto, el desarrollo socioemocional es el accionar de las personas en los distintos lugares donde se desenvuelven y la naturaleza, las capacidades cognitivas son factores que influyen en su desarrollo, pues el crecimiento cognitivo permite que los niños comprendan y controlen sus emociones.

### **4.2 Habilidades adquiridas.**

A medida que los niños presentan cambios físicos, cognitivos en la edad escolar; también se realizan cambios a nivel personal o psicológico, es decir, cambios en las emociones, la expresión de ellas, la comprensión y la regulación de las emociones (López, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 2012). En los primeros años de vida los niños usan sus propias experiencias y las asocian con las emociones que ellos mismos sienten para de alguna manera comprenderlas y aplicarlas a las distintas situaciones. Sin embargo, a partir de los 6 años de edad los niños intentan involucrarse en la mente de las demás personas, y así intentan deducir que emoción es la que sienten los otros. De esta manera los niños pueden

comprender mejor las emociones y la respuesta empática (López, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 2012).

Tomando en consideración a dos autores, se presenta a continuación resumida la siguiente tabla con las habilidades y características que tienen los niños en la edad media sobre su desarrollo social y emocional:

Tabla 4. Habilidades adquiridas en la niñez media

Habilidad	Descripción
Mejoran la habilidad de comprensión de sí mismos y de los demás	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En esta etapa ya son conscientes que ante una situación otras personas pueden interpretar y sentir una emoción distinta a la de ellos</li> <li>• Existe mayor capacidad para responder empáticamente a las emociones ajenas</li> </ul>
Avance de la comprensión de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños aceptan la posibilidad de poder experimentar dos emociones contrarias como por ejemplo felicidad y tristeza en una misma situación</li> <li>• Ante una determinada situación los niños adquieren la capacidad para poder experimentar una emoción específica.</li> </ul>
Habilidades en la expresión de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son conscientes de cómo expresar las emociones, cuando utilizarlas y su significado de las emociones</li> </ul>
Autocontrol emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica un autocontrol de las emociones; los niños con mayor capacidad de autocontrol son capaces de suprimir el impulso a demostrar emociones negativas en situaciones inapropiadas</li> <li>• La capacidad de los niños para reprimir o encubrir sus reacciones emocionales negativas aumenta</li> <li>• Los niños implementan de estrategias propias para aprender a regular sus propias emociones.</li> </ul>

**Fuente:** (Santrock, 2003); Papalia, Wendkos-Olds, & Duskin-Feldman, 2009).

**Elaboración:** Coronel (2018)

### 4.3 Inteligencia emocional

En este apartado se hablará sobre el concepto de inteligencia emocional, los principales modelos propuestos, y las competencias o habilidades de cada modelo. Pero, para poder describir la inteligencia emocional, es necesario primero definir por separado que son las

emociones y que es la inteligencia para poder establecer un concepto de inteligencia emocional.

Para Zaccagnini (2004, citado en Gallardo-Vázquez, 2007) las emociones:

Son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas (p. 145).

A continuación, una definición más simple de emociones según Barragán-Estrada y Morales-Martínez (2014) es:

Respuestas simples con manifestaciones fisiológicas que suelen ser breves, pero precisas, las cuales se convertirán en el reflejo exteriorizado de lo que la persona siente ante el estímulo o situación a la que se esté enfrentando (p. 104).

Las emociones están presentes desde el nacimiento, y ayudan a la formación de la personalidad y de la manera de interactuar con más personas. Intervienen en todos los procesos evolutivos: en el desarrollo de la comunicación, en el conocimiento social, en el procesamiento de la información, en el apego, en el desarrollo moral, etc. y son la principal fuente para tomar decisiones (López Cassà , 2005).

Ahora bien, Howard Gardner, crea un concepto de inteligencia totalmente distinto a los conceptos tradicionales, refiriéndose a la inteligencia como una variedad de capacidades humanas, puede ser descrita como una habilidad que tienen las personas para resolver un problema o elaborar productos que son importantes dentro del contexto cultural. (Macías, 2002).

A partir de esta definición Gardner destaca ocho tipos de inteligencias múltiples que son: la inteligencia lingüística, la inteligencia musical, lógico-matemática, naturalista cenestésico-corporal, espacial, intrapersonal e interpersonal. Esto quiere decir que las personas pueden conocer el mundo de ocho maneras diferentes, siendo más competente en un tipo que en otras y; las personas tendrán la capacidad de desarrollar su potencial dependiendo de las oportunidades y experiencias que perciban de su entorno social y educativo (Barraza-López & González-A., 2016).

Teniendo como punto de partida la definición de las emociones y el concepto de inteligencia propuesto por Gardner, nace el interés por su relación con el comportamiento de las personas en distintas situaciones, se inician las distintas teorías y nacen los primeros conceptos de *inteligencia emocional* (Duque Ceballos, 2012).

La inteligencia emocional (IE), dentro del ámbito educativo, familiar y social sirve para mejorar el desarrollo socioemocional de los niños, adolescentes y adultos, sobre todo en los niños quienes en futuro se desenvolverán de mejor manera en el entorno (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2004).

Existen distintos autores para describir el concepto de inteligencia emocional en la siguiente tabla se describirán los principales conceptos:

Tabla 5. Conceptos de inteligencia emocional

Autor	Definición	Habilidades-Competencias
Salovey y Mayer	La inteligencia emocional es la capacidad de las personas para controlar los sentimientos y emociones, para distinguirlos y para poder manejar sus propios pensamientos, actitudes y emociones de una manera eficaz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción, valoración y expresión de las emociones: habilidad referida a la certeza con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y otras personas.</li> <li>• Facilitación emocional del pensamiento: habilidad de hacer el uso de las emociones como una parte de procesos cognitivos como la creatividad y resolución de problemas.</li> <li>• Comprensión de las emociones: habilidad de saber cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo, y cómo afecta el empleo de la información emocional en los procesos de razonamiento.</li> <li>• Regulación reflexiva de las emociones: habilidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y capacidad de autorregular las emociones.</li> </ul>
Goleman	Es un conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas vitales, es decir, la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento de uno mismo: competencia del autoconocimiento emocional, es decir, reconocer emociones.</li> <li>• La autorregulación: capacidad para manejar su mundo interno para beneficio propio y de los demás</li> <li>• La conciencia social: capacidad para establecer buenas relaciones interpersonales</li> <li>• La regulación de relaciones interpersonales: capacidad de persuasión e influencia sobre otras personas.</li> </ul>
Bar-Onn	La inteligencia socioemocional es un conjunto de competencias y	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades interpersonales: habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros</li> </ul>

---

habilidades sociales y emocionales que determinan cuán efectivamente los individuos se entienden, comprenden a otros, expresan sus emociones y afrontan las demandas de la vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades intrapersonales: habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos.</li> <li>• Adaptabilidad: habilidad para adaptarse en distintos entornos con flexibilidad.</li> <li>• Manejo del estrés: habilidad de resolver problemas y autocontrol.</li> <li>• Estado de ánimo (motivación): la habilidad de tener una visión positiva y optimista.</li> </ul>
--	---

---

**Fuente:** (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey, 2005); (Fragoso Luzuriaga, 2015); (Danvila del Valle, 2010)  
**Elaboración:** Coronel (2018)

Con estos conceptos mencionados en la tabla, la inteligencia emocional es una inteligencia genuina que se basa en el uso adecuado de las emociones de tal forma que las personas puedan solucionar los problemas y puedan adaptarse en el medio social donde se desenvuelven (Jiménez-Morales & López-Zafra, 2009).

#### **4.3.1 Competencias socioemocionales personales.**

En este subapartado se definirá que son las competencias socioemocionales y sobre la clasificación de las mismas. Existen varias clasificaciones sobre las competencias socioemocionales, o como mayormente se las conoce competencias emocionales ya que varía según los autores. (Repetto-Tavalera & Pérez-Gonzales, 2007).

Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda (2007), define las competencias emocionales como “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). La competencia emocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad, esto ayuda a los niños a desarrollar las habilidades para comprender sus sentimientos, comunicar los sentimientos a los demás de forma pacífica, desarrollar relaciones positivas, manejar conflictos y desafíos no violentas, y hacer y mantener amigos (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007).

Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda (2007) agrupa las competencias en cinco partes:

Tabla 6. Competencias emocionales de Bisquerra

Conciencia emocional	Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, (2007) es la “capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás” (p.70).
Regulación emocional	Capacidad para manejar y controlar las emociones correctamente, para tener buen comportamiento.
Autonomía emocional	Es el conjunto de características que se relacionan con la autogestión personal, como la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para buscar ayuda y recursos y la autoeficacia emocional.
Competencia social	Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, es decir, tener el dominio de las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto.
Competencias para la vida y bienestar	Capacidad de establecer comportamientos adecuados y responsables para poder afrontar los retos cotidianos de la vida, permitiendo así organizar la vida de manera sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

**Fuente:** (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007)

**Elaboración:** Coronel (2018)

En la tabla se muestran que estas competencias (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar) permiten que una persona tenga un buen desarrollo con el paso del tiempo

En conclusión, la inteligencia emocional nace tiene varios significados de distintos autores como Goleman, Salovey y Mayer y Bar-on y, puede ser definida como la habilidad o capacidad que tienen las personas para autocontrolar sus emociones que se presentan en las diferentes situaciones y así puedan relacionarse con las demás personas y puedan afrontar situaciones de una manera efectiva. Pero para ello se han fijado competencias emocionales como la conciencia, regulación y autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar las cuales les permitirán a las personas mejorar su desarrollo social y emocional.

#### **4.4 Factores que influyen en el desarrollo socioemocional.**

Como se sabe, el ambiente social y el conocimiento de los niños va creciendo, por ende las emociones se tornan más complejas e intensas, pero esto sirve para que las mismas emociones realicen cambios importantes en la vida cotidiana de los niños y ellos aprendan a controlarlas (López, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 2012).

Los comportamientos sociales se aprenden a lo largo del ciclo vital, los primeros modelos son los padres y la familia, y segundo es el ambiente escolar. Por eso el proceso de socialización es importante, porque de este proceso depende cómo ellos se relacionen con terceras personas y; se ha comprobado que los niños que muestran dificultades en relacionarse o para ser aceptados por sus compañeros, tienden a presentar problemas a largo plazo relacionados con el abandono escolar, comportamientos inadecuados y violentos y perturbaciones psicológicas en la vida adulta (Betina-Lacunza & Contini de González, 2011) & (Betina-Lacunza & Contini de González, 2011).

Los niños y adolescentes social y emocionalmente competentes se caracterizan por ser capaces de entender, reflejar y gestionar sus propias emociones y comportamientos, resolver problemas con éxito y actuar adecuadamente en situaciones sociales como el hogar, la escuela y en la comunidad. (Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman, & Zumbo, 2014).

A continuación, se presentan los dos factores que más influyen en el desarrollo socioemocional de los niños, primero el ambiente familiar y segundo el ambiente escolar.

##### **4.4.1 Familia:**

La familia juega un papel muy importante en lo que es el desarrollo de los niños, ya que son las primeras personas con las que se establece un vínculo, y los padres ayudan en el proceso de la educación, enseñanza y aprendizaje de sus hijos; proporcionándoles modelos conductuales, como, por ejemplo, reglas y normas de socialización, aprendizaje verbal, como iniciar y finalizar una conversación (López M. , 2008) & (Jadue, 2003).

La familia es el nido de seguridad de un niño, y el apego que desarrollen con sus padres dura de por vida y sirven como modelos para relacionarse con las demás personas, profesores, compañeros de clase y de trabajo (Jadue, 2003). La relación que los niños tengan con sus padres se define por el buen desarrollo personal de ellos, y son los padres

uno de los principales educadores del niño y ellos influyen en el desarrollo socioemocional del presente y tendrá sus repercusiones en un futuro (Turculeț & Tulbure, 2014).

Así mismo, al ser el primer contacto que tiene el niño, y el primer referente de socialización, los niños experimentan sus primeros conflictos sociales, por eso la disciplina que tengan los padres con sus hijos, sus relaciones interpersonales, las discusiones familiares, brindan al niño importantes lecciones de vida, de conformidad, de cooperación, de competencias y de oportunidades; influyendo de manera directa en la conducta, la autopercepción y el control emocional de los niños de manera negativa o positiva (Jadue, 2003)

Estudios como el de Gunzenhauser, Saalbach, & Von Suchodoletz (2017) encontró que el buen uso recursos educativos familiares y su nivel de educación permiten que los niños mejoren la capacidad de autorregulación emocional, control y flexibilidad emocional, mientras que aquellos niños que no reciben buenos recursos educativos por parte de las familias tienen menor capacidad de autorregulación, control y flexibilidad emocional.

La ayuda que los padres dan a los hijos ya sea para un buen rendimiento escolar, el refuerzo que dan a las notas y las expectativas de un buen desempeño escolar, influyen para que los niños se desenvuelvan mejor en la escuela. Es muy importante que los padres se involucren con las tareas de la escuelas, porque si ellos se preocupan por sus hijos y colaboran con la escuela, los niños presentan un mejor rendimiento y mayor adaptabilidad (Jadue, 2003).

#### **4.4.2 Escuela:**

La escuela es un entorno que favorece al desarrollo social y emocional porque implica en los niños aprender habilidades, conocimientos y valores que aumentan la capacidad de poder comprenderse a sí mismos y a los demás, para así usar la información que tienen y resolver problemas con creatividad y flexibilidad (Bisquerra, 2011).

Dentro del entorno escolar, los profesores juegan un papel vital para la enseñanza del manejo de las emociones. Pues, los profesores que se perciben así mismos como personas con la capacidad para regular sus emociones, utilizan más estrategias activas para poder enfrentarse a situaciones de estrés en el ámbito académico, experimentan menos consecuencias negativas de estrés y poseen mayor autorrealización; lo que ayuda mucho a los niños dentro del curso escolar y su interacción (Cassullo & García-Labanda, 2015).

Se ha evidenciado que la adaptación social se ve influenciada por el aprendizaje de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. Un estudio realizado por Lopes, Salovey y Strauss en el año 2003 demostró que los alumnos que puntuaban más alto en inteligencia emocional mostraban mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales, tenían mayor apoyo familiar y tenían menos conflictos que los que conseguían una puntuación más baja (Cassullo & García-Labanda, 2015). Así mismo otro estudio, demostró que el ambiente escolar es una fuente que influye con el desarrollo socioemocional ya que los alumnos con mayor éxito académico poseen mejores niveles de competencias socio-emocionales, así como también algunos estados depresivos y la baja adaptación social se asemejan con un rendimiento académico deficiente (Repetto-Talavera & Pena-Garrido, Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación, 2010).

Las habilidades socioemocionales de los niños, se relacionan con su formación académica (Wentzel & Asher, 1995), pues si ellos presentan dificultades en cuanto a relacionarse con más personas, poner atención, seguir las instrucciones de los profesores y no tener autocontrol en emociones negativas son más propensos a tener menos éxito que otros niños. Pero así mismo, las habilidades académicas se relacionan con el ajuste socioemocional de los niños, ya que muchos de los niños presentan dificultades en lectura y aprendizaje lo que hace que ellos mismos se sientan frustrados y esto influya en un desarrollo poco satisfactorio de las habilidades sociales y emocionales (Raver, 2014) (Buzgara, Dumulescu, & Opre, 2013)

Entre varias investigaciones sobre la educación infantil, afirman que las relaciones interpersonales de los niños, ya sean con sus compañeros o maestros están basadas en la capacidad de ellos para regular sus emociones y éstas emociones influyen de manera negativa o positiva en el rendimiento académico; así los niños que suelen actuar de manera antisocial tienen menos posibilidades de ser aceptados por terceros, ya que no participan en las actividades del aula y no desarrollan sus habilidades prosociales (Raver, 2014).

Se promueve la enseñanza de estas habilidades mediante la escuela y la familia, ya que son ellos quienes pueden moldear el desarrollo de las capacidades emocionales y sociales. La clave para el aprendizaje social y emocional es poder reconocer y comprender las fortalezas debilidades de los niños y también los progresos o retrocesos de su desarrollo (Bisquerra, 2011).

En conclusión, el ambiente familiar y escolar influyen en el desarrollo socioemocional porque los padres son las primeras personas con las que los niños establecen un vínculo y la manera en cómo ellos interactúen incide en el comportamiento, manejo y control de emociones y segundo la escuela es el lugar que ayuda a moldear comportamientos y la manera en cómo los niños sean tratados por sus pares y profesores influye en su rendimiento académico y socialización.

#### **4.5 Educación y aprendizaje emocional**

Es importante considerar el aprendizaje y educación emocional de los niños porque tanto los padres y la escuela ayudan a los niños a manejar y controlar emociones.

La educación emocional es un proceso educativo constante que junto con el desarrollo cognitivo permiten un buen desarrollo de la personalidad de las personas, y que mediante el desarrollo de conocimientos y competencias socioemocionales las personas estén preparadas para afrontar los distintos retos que se les presentan en la vida diaria y aquellos que se proponen, con la finalidad de aumentar su bienestar a nivel personal como social (López Cassà, 2005).

La educación emocional tiene como objetivo potenciar el desarrollo emocional y el bienestar de los niños. Pero para ellos los padres de familia y la escuela son factores esenciales que ayudan a fomentar el desarrollo emocional ya que los padres son las primeras personas en estar presente en la vida de los niños y deben seguir a lo largo del ciclo vital, durante la escuela, el colegio, su formación como adultos y más. Y; el ambiente escolar servirá como el apoyo de los padres (Bisquerra, 2011). La educación emocional fundamental en la formación de la personalidad y debe estar presente en la preparación de todos los profesionales ya que todos trabajan con personas (Fernández-Dominguez, Palomero-Pescador, & Teruel-Melero, 2009).

Las estrategias de intervención para abordar el tema del desarrollo de habilidades sociales y emocionales y evitar dificultades en su desarrollo, se han llevado a cabo desde el nivel familiar, escolar y el cuidado infantil a medida que los niños ingresan a la escuela. Entre las estrategias de los docentes están los juegos de roles y las discusiones grupales, con la finalidad de enseñar a los niños cómo identificar emociones y sentimientos, cómo comunicarse con las demás personas y cómo resolver conflictos entre compañeros (Raver, 2014).

Existen muchos programas y maneras de realizar intervenciones para fomentar el desarrollo socioemocional y habilidades socioemocionales, pueden ser mediante juegos en línea, con entrenamientos tanto a padres, profesores y a los niños, con apoyo conductual positivo, con creación de narrativas o cuentos, con la ayuda de juguetes o muñecos o realizando actuaciones que sean las adecuadas para crear en los niños conciencia, y fomentar su desarrollo (Batún-Cutz, Guerrero-Lara, Kantún-Chim, Panti-Trejo, & Rodríguez-Aké, 2016; Craig, Brown, Upright, & DeRosier, 2016; Anello, y otros, 2016; Cuenca Sánchez & Mendoza González, 2017; Cuenca Sánchez & Mendoza González, 2017; Álamos, y otros, 2017 & Sloan, y otros, 2017).

Por otra parte el aprendizaje socio-emocional puede ser definido como el proceso a través del cual niños y adultos adquieren los conocimientos, actitudes y habilidades para: reconocer y manejar emociones, establecer y lograr metas positivas, demostrar cuidado y preocupación por más personas, establecer y mantener relaciones positivas con otros, tomar decisiones responsables, manejar situaciones efectivamente (Schroeder & Kopman, 2010). Para lograr un buen aprendizaje y lograr educar las habilidades socioemocionales se debe tener *inteligencia emocional*, debido a que la inteligencia emocional es la que permite resolver problemas y ayuda a aprender como modular nuestras experiencias emocionales, como comunicarse con las demás personas y para ello existen competencias emocionales que permiten alcanzar una buena inteligencia emocional (Cohen, 2003). Hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. es decir, si tiene competencias emocionales (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007).

Hay evidencias de distintos estudios donde se ha logrado demostrar que el aprendizaje socioemocional aumenta el comportamiento prosocial y disminuye el comportamiento agresivo en el contexto familiar (Cuenca Sánchez & Mendoza González, 2017), permite desarrollar capacidades de afrontamiento y capacidades sociales entre los alumnos y los padres (Sloan, y otros, 2017), mejoran el comportamiento de los estudiantes y promueven la salud mental y el bienestar emocional (Anello, y otros, 2016), mejoran el rendimiento escolar, fomentan las habilidades académicas y las relaciones estudiante-maestro (Zhai, Raver, & Jones, 2015)

Por lo tanto, la educación y el aprendizaje socioemocional son procesos a través de los cuales los niños aprenden y potencian sus habilidades y competencias sociales y emocionales para poder comunicarse, afrontarse a situaciones complejas y a relacionarse y quienes enseñan y educan a los niños son los padres y las escuelas.

## **METODOLOGÍA**

## **5.1 Ámbito de estudio**

El estudio fue realizado con las bases de datos Scopus, Science Direct y PubMed, y la red social Research Gate con distintos trabajos de expertos de distintas universidades de países pertenecientes a continentes de América y Europa que analizaron el desarrollo socioemocional de la niñez.

## **5.2 Diseño**

El presente estudio bibliométrico es de tipo cualitativo, con alcance descriptivo-exploratorio y retrospectivo. La investigación cualitativa se basa en hacer una recolección y análisis de datos en todas formas posibles, excepto de manera numérica, centrándose en una exploración de un número de casos, artículos, etc. que se consideran importantes para lograr analizarlos (Niño Rojas, 2011).

Es un estudio a su vez descriptivo porque detalla información relevante, características y propiedades de lo que se investiga. Y a su vez retrospectiva porque se toma en cuenta un límite de tiempo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). “En su uso descriptivo, los estudios bibliométricos proveen información cuantitativa sobre los artículos publicados a nivel de país, provincia, ciudad e instituciones, e incluso a nivel individual; dichos datos permiten un análisis comparativo” (Romaní, Haumaní, & Gonzales-Alcaide, 2011, p.53).

## **5.3 Participantes**

### **5.3.1. Muestra inicial**

El material inicial que se analizó fue de una muestra de 100 artículos publicados en distintas bases de revistas indexadas en las bases de datos Scopus, Science Direct, PubMed y en la red social Research Gate, para luego aplicando criterios de inclusión y exclusión haber concretado una muestra final.

Para clasificar los artículos se creó una base de datos en Microsoft Excel, donde se ordenaron los artículos de acuerdo a los siguientes indicadores: año de publicación, autor (es), país, resumen y nombre de la revista. Todos los artículos publicados fueron en inglés y español. El período para recolectar la muestra fue de marzo a mayo del 2018, usando artículos publicados entre enero 2013 a mayo de 2018 (5 años). A continuación, se presenta la tabla con el total de artículos recolectados por base de datos:

Tabla 7. Artículos recolectados

<b>Base de datos</b>	<b>Total artículos</b>
PubMed	13
Science Direct	54
Scopus	20
Research Gate	13
Total	100

**Fuente:** Base de datos PubMed, Science Direct, Scopus & Research Gate

**Elaboración:** Coronel (2018).

## 5.4 Objetivos de la investigación

### 5.4.1. General:

Analizar bibliométricamente la producción científica entre los años 2013 – 2018 sobre el desarrollo socioemocional en niños de edad escolar desde los 6 años hasta los 12 años de edad.

### 5.4.2. Específicos:

- Identificar en qué año y en qué lugares de Europa y América existen mayores publicaciones en el tema del desarrollo socioemocional.
- Clasificar la producción científica de acuerdo al nombre de las revistas.
- Comparar las temáticas de los estudios realizados en Europa y América

## 5.5 Procedimiento de búsqueda

Los criterios de búsqueda utilizados para la recolección de datos estuvieron recogidos según los temas de las variables definidas que fueron:

- **Desarrollo socioemocional:** Se define como un proceso en el cual los niños aprenden a adquirir capacidades, como la autorregulación y la atención, la habilidad para establecer relaciones, las interacciones sociales, la reciprocidad, y la resolución de problemas sociales a través del uso significativo del lenguaje cuando se relacionan con otras personas y con ellos mismos (Farkas & Rodriguez, 2017).
- **Inteligencia emocional:** se define como la habilidad o capacidad de reconocer y regular las emociones propias y de los demás y consta de cinco dimensiones que son

la conciencia de uno mismo, la automotivación, capacidad de gestión (autogestión), conciencia social y gestión de relaciones (FakhrEldin, 2017).

- **Competencias o habilidades socioemocionales:** la competencia socioemocional es un conjunto de características y comportamientos que les permite a las personas establecer y mantener relaciones y alcanzar metas deseables dentro de un grupo social (Kwong, y otros, 2018).
- **Programas de intervención para el desarrollo socioemocional:** Se los define como un proceso para promover las competencias sociales y emocionales, reconocer y manejar las emociones y fomentar las relaciones interpersonales con la finalidad de reducir factores de riesgo y aumentar mecanismos positivos de protección para garantizar un desarrollo óptimo (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

#### 5.5.1. Criterios de inclusión:

Las palabras claves para la búsqueda de artículos fueron: inteligencia emocional, desarrollo socioemocional, habilidades sociales o emocionales y competencias sociales o emocionales, y así se establecieron los criterios de inclusión que se muestran a continuación:

Tabla 8. Criterios de inclusión

	<b>Criterio de inclusión</b>	<b>Criterio de exclusión</b>
<b>Año de publicación</b>	Que esté publicado dentro de los años 2013-2018	Que no esté dentro del rango propuesto
<b>Edad</b>	Artículos referentes a niños, es decir, con edad escolar.	Artículos que no estaban dentro del nivel escolar, es decir, adolescentes y adultos.
<b>Lugar de publicación</b>	Artículos pertenecientes a países de América y Europa	Artículos pertenecientes a países de otros continentes
<b>Idioma</b>	Artículos en inglés o español	Artículos en otros idiomas
<b>Base de datos</b>	Artículos provenientes de bases de datos como: Scopus, Science Direct y PubMed	Artículos que no estén dentro de esas bases de datos.

Fuente y elaboración: Autor

### 5.5.2. Muestra final aceptada

De los 100 artículos seleccionados y habiendo aplicado los criterios de inclusión, la muestra se redujo a 69 artículos para proceder finalmente a realizar el análisis de datos. Se presenta a continuación la tabla con el total de publicaciones por país y base de datos:

Tabla 9. Muestra aceptada

País	# Artículos PubMed	# Artículos Direct	Science	# Artículos Scopus
Alemania	1	-	-	-
Alemania e Islandia	-	1	-	1
Alemania, Islandia y Francia	-	-	-	1
Canadá	1	2	-	-
Chile	-	1	-	2
Chipre	-	-	-	1
Colombia	-	1	-	-
España	-	8	-	1
Estados Unidos	3	8	-	8
Finlandia	1	-	-	-
Holanda	1	2	-	1
Inglaterra	1	2	-	-
Inglaterra y Bélgica	-	1	-	-
Irlanda	1	1	-	-
Italia	-	1	-	2
México	-	3	-	-
Noruega	-	2	-	-
Polonia	-	-	-	1
Portugal	-	1	-	-
Rumania	-	5	-	-
Rusia	-	2	-	-
Turquía	-	1	-	-
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>42</b>		<b>18</b>

Fuente y elaboración: Autor

## 5.6 Análisis de datos

Para realizar el análisis de datos se trabajó haciendo una división de los artículos en base a los objetivos planteados y las unidades de análisis

Tabla 10. Variables a analizar

Objetivos	Unidad de análisis
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Identificar en qué año y en qué lugares de Europa y América existen mayores publicaciones en el tema del desarrollo socioemocional</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Año de publicación</li><li>• País de la publicación</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Clasificar la producción científica de acuerdo al nombre de las revistas.</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nombre de la revista</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Comparar las temáticas de los estudios realizados en Europa y América</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Título del artículo</li><li>• Resumen</li><li>• Metodología</li></ul>

Fuente y elaboración: Autor

## 5.7 Categorización de resultados:

Para realizar la clasificación de los resultados en base al objetivo referido de las temáticas de estudio se usaron las siguientes divisiones: 1) dividir los artículos que se refieren a programas de intervención, 2) artículos que hablen acerca de las competencias o habilidades socioemocionales, 3) las habilidades o competencias socioemocionales en relación con el rendimiento académico, 4) la influencia parental 5) influencia social sobre las habilidades o competencias socioemocionales, 6) la inteligencia emocional en niños con trastornos, y finalmente 7) inteligencia emocional.

## RESULTADOS

El siguiente apartado está dividido de acuerdo a los objetivos antes mencionados.

### **Año y lugares de publicación:**

Los resultados se dividen en dos partes, primero saber el año de mayor publicación de artículos y; segundo saber en qué países de América y de Europa hubo mayor publicación de artículos.

Tabla 11. Clasificación artículos de acuerdo al año de mayor producción

<b>Año</b>	<b>Total artículos</b>	<b>Porcentaje</b>
2017	19	28%
2015	12	17%
2014	12	17%
2013	10	14%
2018	8	12%
2016	8	12%
<b>Total</b>	69	100%
<b>Media</b>	11,5	

**Fuente y elaboración:** Autor

De acuerdo a la tabla 12, el año con mayor producción científica es el 2017 con un total de 19 publicaciones, mientras que los años 2016 y 2018 son los años de menor producción científica con un total de 10 artículos publicados. La media de artículos publicados por año es de 11.

A continuación, en la siguiente tabla se presentan los resultados divididos en los continentes de América y Europa y; de acuerdo a los países donde se realizaron mayor número de publicaciones

Tabla 12. Clasificación artículos por continentes y países

<b>América</b>	<b>Número de artículos de investigación por países</b>	<b>Europa</b>	<b>Número de artículos de investigación por países</b>
Estados Unidos	19	España	9
Canadá	3	Holanda	5
Chile	3	Rumania	5
México	3	Inglaterra	3
Colombia	1	Italia	3
		Noruega	2
		Irlanda	2
		Rusia	2
		Alemania e Islandia	1
		Alemania, Islandia y Francia	1
		Bélgica	1
		Finlandia	1
		Chipre	1
		Alemania	1
		Polonia	1
		Portugal	1
		Turquía	1

**Fuente y elaboración:** Autor

Refiriéndose al continente de América el país que más investigaciones ha realizado sobre el tema es Estados Unidos y el que menos ha publicado es Colombia, así mismo en Europa el país que mayor cantidad de investigaciones realizadas es España, y en menor cantidad con igual número de investigaciones realizadas son Alemania e Islandia, Alemania, Islandia y Francia, Bélgica, Finlandia, Chipre, Alemania, Polonia, Portugal y Turquía.

## Revistas de los artículos publicados

Tabla 13. Clasificación de artículos por revistas

Nombre de la revista	#Artículos	Nombre de la revista	#Artículos
Acta de Investigación Psicológica	2	Journal of Applied Developmental Psychology	6
Aggression and Violent Behavior	1	Journal of Attention Disorders	1
Anales de psicología	2	Journal of Child and Family Studies	1
Ansiedad y Estrés	1	Journal of Children's Services	1
Applied Developmental Science	1	Journal of Educational Psychology	1
Autism	1	Journal of Emotional and Behavioral Disorders	1
BMC public health	1	Journal of School Psychology	3
British Journal of Educational Psychology	1	Learning and Individual Differences	1
Canadian Journal of School Psychology	1	Patient Education and Counseling	1
Child Abuse & Neglect	1	Personality and Individual Differences	1
Child Development	1	Procedia - Social and Behavioral Sciences	11
Child Development Perspectives	2	Psicoperspectivas	1
Child: care, health and development	1	PsyCh Journal	1
Children and Youth Services Review	1	Psychosocial Intervention	1
Cognition and Emotion	1	Research in Developmental Disabilities	4
Creativity Research Journal	1	Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología	1
Current Opinion in Psychology	1	Revista de Psicodidáctica	1
Early Childhood Research Quarterly	1	Revista Latinoamericana de Psicología	1
Estudios Pedagógicos XLIII	1	School Mental Health	1
European Journal of Developmental Psychology	2	School Psychology	1
Frontiers in Robotics and AI	1	International Studies in Educational Evaluation	1
International Journal of Educational Research	1	Suma psicológica	1
International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology	1		

Fuente y elaboración: Autor

Existen un total de 45 revistas en las cuales han estado publicados los artículos, la revista que más artículos ha publicado en los últimos 5 años fue Procedia - Social and Behavioral Sciences con un total de 11 artículos, mientras que la mayoría de revistas: Aggression and Violent Behavior, Ansiedad y Estrés, Applied Developmental Science, Autism, BMC public health, British Journal of Educational Psychology, Canadian Journal of School Psychology, Child Abuse & Neglect, Child Development, Child: care, health and development, Children and Youth Services Review Cognition and Emotion, Creativity Research Journal, Current Opinion in Psychology, Early Childhood Research Quarterly, Estudios Pedagógicos XLIII, Journal of Attention Disorders, Journal of Child and Family Studies, Journal of Children's Services, Journal of Educational Psychology, Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Learning and Individual Differences, Patient Education and Counseling, Personality and Individual Differences, Psicoperspectivas, PsyCh Journal, Psychosocial Intervention, Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Revista de Psicodidáctica, Revista Latinoamericana de Psicología, School Mental Health, School Psychology International, Studies in Educational Evaluation y Suma psicológica solo tienen 1 artículo publicado respecto al tema.

### **Temáticas de los estudios realizados en Europa y América**

Los artículos analizados se los clasificó en función a las variables estudiadas de acuerdo al título y metodología.

Tabla 14. Clasificación artículos por temáticas

<b>Temática</b>	<b>#artículos</b>
<b>Programas de intervención</b>	21
<b>Rendimiento académico</b>	14
<b>Competencias o habilidades socioemocionales</b>	13
<b>Inteligencia emocional en trastornos</b>	6
<b>Influencia parental</b>	5
<b>Clima escolar</b>	5
<b>Inteligencia emocional</b>	3
<b>Influencia social</b>	2
<b>Desarrollo socioemocional</b>	1
<b>Total</b>	69

Fuente y elaboración: Autor

De los 69 artículos la variable más estudiada en relación al tema desarrollo socioemocional es programas de intervención, mientras la variable de desarrollo socioemocional es la que menor cantidad de estudios publicó.

Tabla 15. Clasificación de temáticas por continentes

América		Europa	
Temáticas	#Artículos	Temáticas	#Artículos
Programas de intervención	12	Programas de intervención	9
Clima escolar	2	Clima escolar	3
Desarrollo socioemocional	1		
Competencias o habilidades socioemocionales	5	Competencias o habilidades socioemocionales	8
Inteligencia emocional	1	Inteligencia emocional	2
Inteligencia emocional en trastornos	2	Inteligencia emocional en trastornos	4
Influencia social	2		
Rendimiento académico	3	Rendimiento académico	11
Influencia parental	2	Influencia parental	3

**Fuente y elaboración:** Autor

Según los continentes, en América la temática más estudiada es la referente a programas de intervención mientras que el desarrollo socioemocional e inteligencia emocional son las temáticas con menos estudios realizados, mientras tanto en Europa la temática más estudiada es el rendimiento académico y las menos estudiadas son el clima escolar e inteligencia emocional. Así mismo se puede observar que en Europa no se encontraron estudios sobre las influencias sociales en las habilidades o competencias sociales o el tema en específico sobre el desarrollo socioemocional.

## DISCUSIÓN

- De acuerdo a la temática sobre la Inteligencia emocional en Europa, un estudio es de tipo cualitativo con 19 artículos estudiados en donde se demuestra que los estudios empíricos han encontrado un resultado positivo en relación de la inteligencia emocional con función social y negativa con conflictos en relaciones sociales, donde las personas con mayor inteligencia emocional muestran menos agresión y se puede deber a la edad, la cultura y los tipos de agresión (García-Sancho, Salguero, & Fernández-Berrocal, 2014). El segundo estudio es de tipo cuantitativo y describe la relación de la inteligencia emoción y la creatividad en una muestra de 631 estudiantes de primer y segundo año de Educación Primaria y se demostró que la inteligencia emocional no influye en la creatividad de los alumnos, pues a pesar de que los niños sean creativos, son concisos y pragmáticos al responder (Salavera, y otros, 2017). Mientras tanto en América el estudio se refirió a la inteligencia social y emocional de los niños de zonas urbanas y rurales y se identificó que las diferentes dimensiones de inteligencia (interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general) eran diferentes según el entorno; en la zona rural las puntuaciones eran menores a las de la zona urbana (Herrera, Buitrago, Lorenzo, & Badea, 2015).
- La temática sobre la influencia parental en las habilidades o competencias socioemocionales en Europa afirman la importancia de las relaciones entre padres e hijos, los estilos de crianza adecuados, las influencias del entorno familiar y las características de los niños y el nivel de vida familiar para un buen desarrollo socioemocional y de las habilidades socioemocionales; ya que ellos repercuten en su futuro y puede tener profundas consecuencias para los procesos de adaptación en la vida posterior y desarrollo socioemocional (Turculeț & Tulbure, 2014; van der Voort, Juffer, & Bakermans-Kranenburg, 2014 & Gunzenhauser, Saalbach, & Von Suchodoletz, 2017). Mientras tanto en América el estudio encontrado y analizado afirma al igual que los estudios realizados en Europa la importancia de socializar con los padres (en este caso padres abusivos) la educación emocional para disminuir la negatividad emocional y mejorar el desarrollo emocional de los niños (Milojevicha & Haskett, 2018).
- Refiriéndose a la temática del clima escolar en relación con las habilidades o competencias socioemocionales, en Europa los estudios afirman que un buen clima escolar tanto entre

alumnos, como entre alumnos-profesores se determina por un buen desarrollo de la capacidad para establecer relaciones interpersonales, y que las malas relaciones interpersonales afectan el ambiente del aula, así como también el buen comportamiento y ajuste socioemocional se predice por los buenos niveles de empatía entre el alumno-profesor, mientras que a nivel de la clase, las relaciones sociales positivas y la disminución de problemas sociales dentro del aula estaban influenciadas por niveles más altos de competencias por parte del docente; también los niveles más altos de bienestar docente se asociaron directamente con los resultados de los niños adaptativos e inadaptados en el aula (Breeman, y otros, 2015 & Còrdoba Alcaide, Del Rey Alamillo, & Casas Bolaños, 2016), mientras tanto en otro estudio se evidenció la prevalencia de problemas socioemocionales en niños de bajos recursos, que estudian en escuelas de comunidades desfavorecidas, y se evidenció una alta incidencia de problemas sociales, internalización y externalización de los problemas (Buzgara, Dumulescu, & Opre, 2013). Comparada la temática en el continente americano los resultados de los estudios indican que la empatía, la victimización y la competencia académica de los niños influyen en el ambiente escolar; mientras que a nivel escolar, la percepción de los niños sobre el clima se asoció la seguridad de respeto de las relaciones interpersonales (Berg & Aber, 2015) y también la percepción de los estudiantes y profesores sobre el clima escolar se ve influenciada por los problemas conductuales, sociales y emocionales (Hung & Luebbe, 2015)

- En relación a la temática de competencias y las habilidades socioemocionales, la conciencia emocional (las habilidades de reconocer emociones de sí mismo y de los demás y expresar las emociones), los niños pueden expresar emociones, pero rara vez responden inmediatamente a los sentimientos emocionales de las demás personas (Vatnea & Zah, 2017) por eso la conciencia emocional es un factor que influye en el ajuste individual (quejas somáticas) y la adaptación de los niños demostrando que mientras mayor conciencia emocional presenten los niños mejor adaptación social tendrán y menor será el número de quejas somáticas y, mientras menor sea la conciencia emocional, mayor inadaptación personal y social presentaran los niños (Villanueva, Prado-Gascó, & González, 2014; Ordóñez, Maganto, & González, 2015) y así también mientras más edad tengan los niños mayor conciencia emocional adquieren (Tarasova, 2016). En cuanto a la habilidad social, y el autoconcepto se demuestra que quienes tienen mejor autoconcepto de sí mismos presentan mayores habilidades sociales y de apego con los demás y en estas habilidades y con la edad estas también son mayores (Vervoort, Bosmans, Doumen, Minnis, &

Verschueren, 2014 & Tarasova, 2016) El autoconcepto de los niños es un resultado del desarrollo sociocognitivo y emocional, mismo que también si es influenciado de manera negativa probablemente hará que tengan una percepción negativa de sí mismos y de sus propias competencias (Vacaru, Sterkenburg, & Schuengel, 2018). Se deben evaluar las competencias socioemocionales según la edad, la situación de desarrollo de los niños, la participación de adultos que interactúan constantemente con el niño (Parhomenko, 2014) y los instrumentos que ayudan al desarrollo de los niños, ya que mediante esto los niños logran mejor calidad de vida también repercuten en un mayor desarrollo de estas habilidades (De Giacomo, y otros, 2013). A diferencia de los estudios realizados en Europa; los estudios de América hablan de la habilidad de regulación emocional misma que funciona como mediador para el desarrollo emocional y ajuste personal, ayudando a los niños a controlar su inestabilidad emocional o negatividad emocional (Kim-Spoon, Cicchetti, & Rogosch, 2013) y la capacidad de los niños para reconocer las emociones permite una adecuada adaptación del niño al medio social y educativo así como también permite la detección de trastornos como el autismo, la ansiedad y la depresión en etapas tempranas del desarrollo. Por eso es muy importante educar desde una edad temprana las habilidades o capacidades socioemocionales de los (Gordillo, y otros, 2015)

- En América la influencia social sobre el desarrollo socioemocional y de las habilidades socioemocionales indican que la pobreza es un factor poderoso que puede alterar las trayectorias de desarrollo de la vida en los resultados cognitivos, socioemocionales y de salud física, ya que los niños desamparados son más propensos a tener que enfrentar situaciones estresantes físicos y psicosociales e interrumpen en el desarrollo de las habilidades socioemocionales como la autorregulación que ayuda a los niños a hacer frente a las demandas externas de una manera correcta (Evans & Kim, 2013), otro de los factores sociales que influyen es el estrés que presentan los maestros de la niñez temprana con los niños; el estrés influye en el funcionamiento funcionamiento social, emocional y conductual de los niños y provoca que los niños sean más agresivos y no controlen emociones como la ira. (Jeona, Buettnerb, Granta, & Lang, 2018). En Europa no se encontraron temas específicos en edad y de influencia social.
- En Europa la temática de inteligencia emocional en niños con trastornos los estudios exploran la relación existente entre ciertos trastornos como el trastorno específico del lenguaje (TEL) (Valera-Pozo, y otros, 2016), el trastorno del espectro autista (Tell &

Davidson, 2015), el trastorno de coordinación del desarrollo (DCD) (van den Heuvel, Jansen, Reijneveld, Flapper, & Smits-Engelsman, 2016) y el trastorno del Impedimento Específico del Lenguaje (SLI) (Bakopoulou & Dockrell, 2016) y habilidades socioemocionales en donde todos comparan los niños con trastornos y niños con desarrollo típico, y afirman que los niños que presentan algún tipo de trastorno presentan menor nivel de habilidades que otros niños como en las habilidades sociales, el reconocimiento y comprensión de las emociones, la autorregulación y la capacidad de resolución de problemas sociales (Tell & Davidson, 2015; van den Heuvel, Jansen, Reijneveld, Flapper, & Smits-Engelsman, 2016; Bakopoulou & Dockrell, 2016 & Valera-Pozo, y otros, 2016). Mientras que en América afirman que brindar una intervención en el fortalecimiento de las habilidades existentes es más efectivo que una intervención centrada en enseñar a los niños habilidades faltantes (Dunst, Raab, & Hamby) por otro lado y en relación con el Trastorno Por Déficit de Atención con Hiperactividad algunas de las habilidades socioemocionales son mayores que los niños con desarrollo típico, pero el nivel de habilidades interpersonales y de adaptabilidad fueron menores (Climie, Saklofske, Mastoras, & Schwean, 2017)

- Los Programas de intervención en Europa coinciden con el objetivo de fortalecer las competencias y habilidades socioemocionales y; saber si los programas de intervención son eficaces y mejoran el desarrollo socioemocional y la salud mental de los niños, y todos los programas aplicados a los niños afirman la mejoría de las habilidades socioemocionales, y ayudan a desarrollar capacidades de afrontamiento y capacidades sociales, fomentan el comportamiento prosocial, promueven inteligencia emocional, aumentan las conductas adaptativas y disminuyen las inadaptables de los niños, aumentan las habilidades intrapersonales e interpersonales, aprenden a manejar el estrés y mejoran el estado de ánimo general y demuestran que al mejorar estas habilidades también mejoran en el rendimiento escolar de los alumnos. Por eso es importante identificar elementos de intervención efectivos para promover la salud mental infantil durante los primeros años escolares para obtener un desarrollo posterior óptimo (Ohl, Fox, & Mitchell, 2013; Björklund, y otros, 2014; Mafra, 2015; Carthy & McGilloway, 2015; Sloan, y otros, 2017; Viguer, Cantero, BañulsP. Viguer, Cantero, & Bañuls, 2017; Salgado Pereira & Marques-Pinto, 2017; Papiéska, Spilt, & Roord, 2017 & Carrasco, Alarcón, & Trianes, 2018). Los estudios realizados en América coinciden con lo afirmado en Europa, pues los programas para favorecer el bienestar y aprendizaje socioemocional, para fomentar las competencias y

habilidades socioemocionales tienen impacto en la vida de los niños, mejorando en ellos su calidad de vida, bienestar estudiantil, percepción sobre el clima escolar, las relaciones con los demás, aumenta su inteligencia emocional y su rendimiento escolar y disminuyen su impulsividad (Berger, Milicic, Alcalay, & Torretti, 2014; Zhai, Raver, & Jones, 2015; Batún-Cutz, Guerrero-Lara, Kantún-Chim, Panti-Trejo, & Rodríguez-Aké, 2016; Craig, Brown, Upright, & DeRosier, 2016; Anello, y otros, 2016; Rojas-Andrade, Leiva-Bahamondes, Vargas, & Squicciarini-Navarro, 2017; Cuenca Sánchez & Mendoza González, 2017; Stillman, y otros, 2018 & Portnow, Downer, & Brown, 2018).

- Los estudios realizados en Europa sobre las habilidades socioemocionales, un buen ajuste socioemocional e inteligencia emocional influyen en el rendimiento académico de los niños y son fundamentales para el éxito escolar, pese a que las habilidades académicas también constituyen un componente específico del éxito escolar las habilidades socioemocionales también influyen. Pues La tolerancia al estrés, la comprensión del estado emocional de uno mismo y de los demás, la autorregulación, las relaciones interpersonales (con los compañeros y profesores) hace que los niños tengan habilidades académicas superiores e influyan en el rendimiento académico de los estudiantes. La preparación escolar implica el dominio de habilidades académicas y emocionales para que los niños tengan éxito (Diseth, Meland, & Breidablik, 2013; Ornaghi & Grazzani, 2013; Stan & M., 2013; Von Suchodoletz, y otros, 2013; Vărășteanu & Iftime, 2013; Gestsdottir, y otros, 2014; Brouzos, Misailidi, & Hadjimatheou, 2014; Yüksel & Sazcı, 2015; Andrésa, y otros, 2017 & Gubbels, Segers, & Verhoeven, 2017). Mientras tanto en América el buen rendimiento académico se asocia con las competencias socioemocionales y se fomenta gracias a los niveles de apoyo emocional por parte de los maestros, al compromiso emocional y social, y al papel que cumplen los educadores con los niños (Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman, & Zumbo, 2014 & Martin & Rimm-Kaufman, 2015). Sin embargo, los niños con capacidades limitadas de expresión y comprensión del lenguaje están en riesgo de fracaso académico y se demostró que también tienen malos resultados a nivel socioemocional, teniendo dificultad para formar amistades y la exclusión social. Las dificultades académicas y sociales que estos niños experimentan están asociadas con sus habilidades de procesamiento del lenguaje deficiente, la capacidad de conversación limitada, y el conocimiento social y emocional débil. (Brinton & Fujiki, 2017)

- Respecto a la temática acerca del desarrollo socioemocional, según (Thomson, y otros, 2017) los niños pueden medir su desarrollo de acuerdo a cinco dominios: 1) desarrollo socioemocional que evalúa el optimismo de los niños, la satisfacción, la autorregulación, el autoconcepto, la empatía, el comportamiento prosocial, los síntomas depresivos y síntomas de ansiedad, pero usando el Instrumento de Desarrollo de los Años Intermedios (MDI), se mide también la toma de decisiones responsables, autoconciencia, perseverancia, asertividad, ciudadanía y responsabilidad social. 2) La conectividad con sus compañeros y adultos, el mismo que evalúa el sentido de apoyo de los niños y pertenencia en el hogar, en la escuela, en el grupo de pares, y en la comunidad, así como sus experiencias de amistad íntima, cantidad de adultos importantes en la escuela, disponibilidad de lugares seguros para los niños en la comunidad y disponibilidad de programas para niños en la comunidad, se ha demostrado que la conexión social de los niños en contextos centrales de desarrollo (es decir, familia, grupo de pares, escuela, comunidad) es una ventaja para su bienestar, salud y éxito en la vida. Tener en cuenta las relaciones de apoyo y la conexión en contextos ecológicos múltiples es particularmente importante en la infancia media y la adolescencia temprana, un momento durante el cual los niños cambian su enfoque social de la familia y comienzan a sumergirse en círculos de interacciones cada vez más amplios (Wigfield, Byrnes, Y Eccles, 2006). A medida que crece la independencia de los niños, la disponibilidad de lugares en los que los niños pueden pasar tiempo sin supervisión y sin supervisión, y el acceso a la programación infantil y juvenil en la comunidad se vuelve cada vez más importante para el desarrollo infantil positivo y saludable. (3) experiencias escolares, (4) salud física y bienestar, y (5) el uso del tiempo luego de la escuela.

## CONCLUSIONES

- Se concluye que las habilidades socioemocionales como la conciencia emocional, la autorregulación emocional, el reconocimiento de sus propias emociones y de los demás, el ajuste emocional forma un papel fundamental para el buen desarrollo de los niños y éstas competencias les permiten a los niños adaptarse al medio donde se desenvuelven teniendo una mejor calidad y satisfacción de vida, teniendo repercusiones favorables en un futuro.
- Así mismo, las influencias parentales y ambientales (sociales) demuestran primero que los padres son el pilar fundamental y sirven como educadores de los niños, demostrando que al tener ellos buenas bases de desarrollo emocional influyen en la vida de sus hijos; ya que sus estilos de crianza, la relación que tengan con sus hijos, el buen apego emocional de ellos, el clima familiar tiene una repercusión en la vida futura de los niños, mientras mejor sea la relación que conlleven, los niños aseguran mayores competencias para enfrentar su vida futura. Por otra parte, refiriéndose a las condiciones ambientales se concluye que los niños son más propensos a tener menores habilidades en las competencias socioemocionales cuando ellos crecen en situaciones de pobreza y en familias de bajos recursos debido a que no han recibido la educación adecuada para poder fortalecer las mismas.
- Al tener un buen manejo de las competencias socioemocionales los niños mantienen mejores relaciones primero con los profesores y con sus pares, es decir, que se adaptan mejor en la escuela, así mismo, éstas le permiten mejorar su rendimiento académico, en las distintas áreas permitiendo que tengan mayor éxito académico
- Finalmente, los programas de intervención forman también un papel fundamental para el buen desarrollo de los niños, al ayudar a los niños a fortalecer y adquirir habilidades ellos predicen y demuestran cambios de vida satisfactorios en las relaciones interpersonales, adaptación al medio social; promoviendo su inteligencia emocional, ajuste emocional y mejorías del estado de ánimo.

## RECOMENDACIONES

- Se recomienda fomentar a los padres recursos y maneras para mejorar las relaciones con sus hijos, cambiar los estilos de crianza, crear ambientes propicios que les permitan a los niños sentirse seguros con ellos mismos y con sus padres, no dejarlos que repriman las distintas emociones, sino que en lugar de ello les permitan expresarlas y les ayuden a comprenderlas y les enseñen cómo actuar ante determinadas situaciones.
- Se deben promover en las escuelas el aprendizaje socioemocional y dar la misma importancia a las habilidades socioemocionales de los niños y no sólo a las académicas para que ellos puedan tener destrezas académicas y sociales fomentando su desarrollo adecuado.
- Los programas de intervención deben realizarse desde edades tempranas ya que en esta edad los niños pueden moldear comportamientos, adquirir nuevas competencias que en la adolescencia y en todas las escuelas, especialmente en escuelas que son para niños de bajos recursos económicos.
- Se debe prestar atención especial a niños que presentan algún tipo de trastorno, ya que ellos tienen más dificultades de comprender el estado emocional de sí mismos y de los demás y se debe ayudar a que ellos puedan mejorar sus habilidades para que influya en su calidad de vida
- Finalmente, se debe continuar estudiando el tema del desarrollo socioemocional ya que es un tema que va evolucionando, y al ser un tema nuevo de estudio merece gran importancia para poder brindar información a padres, escuelas y niños.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alkon, A., Bernzweig, J., Boyer-Chu, L., Calder, J., Dailey, L., Farrer, J., . . . Zamani, R. (2006). *Desarrollo social y emocional del niño*. California: S.A.
- Andrésa , M. L., Stelzera, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J. I., & Navarro Guzmán, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma psicológica*, 24(2), 79-86. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001
- Anello, V., Weist, M., Eber, L., Barret, S., Cashman, J., Rosser, M., & Bazyk, S. (2016). Readiness for positive behavioral interventions and supports and school mental health interconnection: Preliminary development of a stakeholder survey. *Journal of Emotional and Behavioral*, 1-14. doi:10.1177/1063426616630536
- Bakopoulou, I., & Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49, 354–370. doi:10.1016/j.ridd.2015.12.013
- Barragán-Estrada, A. R., & Morales-Martínez, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: Generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Barraza-López, R., & Gonzáles-A., M. (2016). Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en uninversitarios de primera generación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-23. doi:10.15517/aie.v16i2.23930
- Batún-Cutz, J. L., Guerrero-Lara, E. A., Kantún-Chim, M. D., Panti-Trejo, H. G., & Rodríguez-Aké, A. L. (2016). Efecto psicológico de una intervención de apoyo emocional para niños hospitalizados. *Ansiedad y Estrés*, 22(3), 74-79. doi:10.1016/j.anyes.2016.05.001
- Berg, J. K., & Aber, L. J. (2015). A multilevel view of predictors of children's perceptions of school interpersonal climate. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1150–1170. doi:10.1037/edu0000027

- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. doi:10.1016/S0120-0534(14)70020-2
- Betina-Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra-Alzina, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Björklund, K., Liski, A., Samposalo, H., Lindblom, J., Hella, J., Huhtinen, H., . . . Santalahti, P. (2014). "Together at school" - a school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC public health*, 14(1), 1042. doi:10.1186/1471-2458-14-1042
- Breeman, L., Wubbels, T., van Lier, P., Verhulst, F., van der Ende, J., Maras, A., . . . Tick, N. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87-103. doi:10.1016/j.jsp.2014.11.005
- Brinton, B., & Fujiki, M. (2017). The power of stories: Facilitating social communication in children with limited language abilities. *School Psychology Internationa*, 38(5), 523–540. doi:10.1177/0143034317713348
- Brouzos , A., Misailidi, P., & Hadjimattheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, SocioEmotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99. doi:10.1177/0829573514521976
- Buzgara, R., Dumulescu, D., & Opre, A. (2013). Emotional and social problems in primary school children: A national screening program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 250 – 254. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.289

- Campo-Tenera, L. A. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla. *Salud Uninorte*, 26(1), 65-76.
- Carrasco, C., Alarcón, R., & Trianes, M. V. (2018). Adaptación y trabajo cooperativo en el alumnado de educación primaria desde la percepción del profesorado y la familia. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 56-62. doi:10.1016/j.psicod.2017.02.001
- Carthy, A., & McGilloway, S. (2015). 'Thinking outside the box': Promoting learning through emotional and social skills development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 2655-2660. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.647
- Cassullo, G. L., & García-Labanda, L. (2015). Estudio de las competencias socio emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. doi:10.6018/reifop.18.1.193041
- Castilla-Pérez, M. F. (2013). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase primaria*. Segovia.
- Climie, E. A., Saklofske, D. H., Mastoras, S. M., & Schwean, V. L. (2017). Trait and Ability Emotional Intelligence in Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 1-8. doi:10.1177/1087054717702216
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. Argentina: Editorial Troquel S.A.
- Coletto Rubio, C. (2009). Desarrollo motor en la infancia. *Innovación y experiencias educativas*, 1-11.
- Córdoba Alcaide, F., Del Rey Alamillo, R., & Casas Bolaños, J. A. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89. Obtenido de 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-760
- Craig, A. B., Brown, E. R., Upright, J., & DeRosier, M. E. (2016). Enhancing children's social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 959-968. doi:10.1007/s10826-015-0274-

- Cuenca Sánchez, V., & Mendoza González, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(2), 2691-2703. doi:10.1016/j.aippr.2017.03.005
- Danvila del Valle, I. (2010). Inteligencia emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
- De Giacomo, A., Craig, F., D'Elia, A., Giagnotti, F., Matera, E., & Quaranta, N. (2013). Children with cochlear implants: Cognitive skills, adaptive behaviors, social and emotional skills. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77, 1975–1979. doi:10.1016/j.ijporl.2013.09.015
- Delgado-Vázquez, Á. (24 de Febrero de 2012). *Las bases de datos del Institute for Scientific Information*. Obtenido de Las bases de datos del Institute for Scientific Information: [https://orientacionalainvestigacion.files.wordpress.com/2012/09/factor-de-impacto-en-jcr\\_imp.pdf](https://orientacionalainvestigacion.files.wordpress.com/2012/09/factor-de-impacto-en-jcr_imp.pdf)
- Diseth, Å., Meland, E., & Breidablik, H. J. (2013). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1-8. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.003
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 799-808.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*(5), 77-96.
- Dunst, C. J., Raab, M., & Hamby, D. W. (s.f.). Contrasting approaches to the response-contingent learning of young children with significant delays and their social-emotional consequences. *Research in Developmental Disabilities*, 63, 67-73. doi:10.1016/j.ridd.2017.02.009
- Duque Ceballos, J. L. (2012). Emociones e inteligencia emocional: Una aproximación a su pertinencia y surgimiento en las organizaciones. *Libre Empresa*, 9(2), 147 - 169.
- 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. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Elsiever, B. (2014). *ScienceDirect guía rápida de referencia*. S.A.

Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48. doi:10.1111/cdep.12013

FakhrEldin, H. (2017). The relationship between the emotional intelligence of entrepreneurs and the new venture creation: The role of age, gender and motive. *Arab Economic and Business Journal*, 12(2), 99-108. doi:10.1016/j.aebj.2017.10.002

Farkas, C., & Rodriguez, K. A. (2017). Percepción materna del desarrollo socioemocional infantil: relación con temperamento infantil y sensibilidad materna. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(2), 2735-2746. doi:10.1016/j.aippr.2017.06.003

Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.

Fernández-Berrocal, P., & 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.

Fernández-Dominguez, M. R., Palomero-Pescador, J. E., & Teruel-Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12(1), 33-50.

Filella Guiu, G., Agulló Morera, M. J., Pérez Escoda, N., & Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en educación primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147.

Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(16), 110-125.

Fuentes Bremer, E. (2015). *Inteligencia emocional: Una revisión teórica sobre el concepto, orígenes y líneas de investigación*.

- Gallardo-Vázquez, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36, 1-24.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Una prouesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- García-Sancho, E., Salguero, J., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 584–591. doi:10.1016/j.avb.2014.07.007
- Gesell, A., Ilg, F., & Bates-Ames, L. (1998). *El niño de 5 a 10 años*. Barcelona: Paidós.
- Gestsdottir, S., Von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., . . . McClelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109. doi:10.1080/10888691.2014.894870
- Gordillo, F., Pérez, M. A., Mestas, L., Salvador, J., Arana, J. M., & López, R. M. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 Años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1846-1859. doi:10.1016/S2007-4719(15)30005-3
- Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Predicting the development of analytical and creative abilities in upper elementary grades. *Creativity Research Journal*, 29, 433-441. doi: 10.1080/10400419.2017.1376548
- Gunzenhauser, C., Saalbach, H., & Von Suchodoletz, A. (2017). Boys have not caught up, family influences still continue: Influences on executive functioning and behavioral self-regulation in elementary students in Germany. *PsyCh Journa*, 6, 205–218. doi:10.1002/pchj.180
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.

- Herrera, L., Buitrago, R., Lorenzo, O., & Badea, M. (2015). Socio-Emotional Intelligence in Colombian Children of Primary Education. An Analysis in Rural and Urban Settings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 4-10. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.251
- Hung, A. H., & Luebke, A. M. (2015). Measuring school climate: Factor analysis and relations to emotional problems, conduct problems, and victimization in middle school students. *School Mental Health*, 7(2), 105-119. doi:10.1007/s12310-014-9131-y
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios pedagógicos*(29), 115-126. doi:10.4067/S0718-07052003000100008
- Jeona, L., Buettnerb, C. K., Granta, A. A., & Lang, S. N. (2018). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*. doi:10.1016/j.appdev.2018.02.002
- Jiménez-Morales, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Kail, R., & Cavanaugh, J. (2010). *Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital*. México: Cengage Learning.
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child Development*, 84(2), 512–527. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01857.x
- Kwong, E., Bun Lam, C., Li, X., Hoa Chung, K. K., Ming Cheung, R. Y., & Leung, C. (2018). Fit in but stand out: A qualitative study of parents' and teachers' perspectives on socioemotional competence of children. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 275–287. doi:10.1016/j.ecresq.2018.02.018
- López, M. (2008). La integración de habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-18.

- López Cassà , È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-157.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2012). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*(10), 27-38.
- Madrona, P. G., Contreras-Jordán, O. R., & Gómez-Bareto, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de educación*(47), 71-96.
- Mafra, H. (2015). Development of learning and social skills in children with learning disabilities: an educational intervention program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 221-228. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.220
- Maganto , C., & Cruz, S. (2004). *Desarrollo físico y psicomotor en la infancia*. S.A: S.A.
- Marchant Orrego, T., Milicic Muller, N., & Álamos Valenzuela, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 167-186.
- Martin, D. P., & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math? *Journal of School Psychology*, 53, 359–373. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.07.001
- Martins de Souza, J., & Ramallo-Veríssimo, M. (2015). Desarrollo infantil: Análisis de un nuevo concepto. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 1097-1104. doi:10.1590/0104-1169.0462.2654
- Milojevicha, H. M., & Haskett, M. E. (2018). Longitudinal associations between physically abusive parents' emotional expressiveness and children's self-regulation. *Child Abuse & Neglect*, 77, 144–154. doi:10.1016/j.chiabu.2018.01.011
- Moreno-Murcia, J. A., & Rodríguez-García, P. L. (1996). El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil. *Aprendizaje deportivo*, 69-103.

- Morlachetti, A. (S.F). La convención sobre los derechos del niño y la protección de la infancia en la normativa internacional de derechos humanos. En UNICEF, *Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables* (págs. 21-42).
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 61-65.
- Navarro-Soria, I., & Pérez-Pérez, N. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. España: Editorial Club Universitario.
- Navarro-Soria, I., & Pérez-Pérez, N. (S.A). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. España: Editorial Club Universitario.
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación diseño y ejecución*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social–emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 138–147. doi:10.1016/j.appdev.2014.02.004
- Ohl, M., Fox, P., & Mitchell, K. (2013). Strengthening socio-emotional competencies in a school setting: Data from the Pyramid project. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 452–466. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02074.x
- Ordóñez, A., Maganto, C., & González, R. (2015). Quejas somáticas, conciencia emocional e inadaptación en población escolar. *Anales de Pediatría*, 82(5), 308-315. doi:10.1016/j.anpedi.2014.03.020
- Ordóñez, A., Prado-Gascó, V. J., Villanueva, L., & González, R. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de conciencia emocional en población infantil española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(3), 183-190. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.012
- Ornaghi, V., & Grazzani, I. (2013). The relationship between emotional-state language and emotion understanding: A study with school-age children. *Cognition and Emotion*, 27(2), 356-366. doi:10.1080/02699931.2012.711745
- Papalia, D. E., Wendkos-Olds, S., & Duskin-Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la niñez a la infancia*. México: McGraw-Hill.

- Papalia, D., Duskin Feldman, R., & Martorell, G. (2012). Desarrollo Humano. En D. Papalia, R. Duskin Feldman, & G. Martorell, *Desarrollo Humano* (págs. 5-10). México, D. F.: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Papalia, D., Duskin-Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Papieska, J., Spilt, J., & Roord, D. (2017). Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOScope. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-16. doi:10.1080/17405629.2017.1342620
- Parhomenko, K. (2014). Diagnostic methods of socio – emotional competence in children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 329-333. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.142
- Piqueras-Rodríguez, J. A., Martínez-González, A. E., Ramos-Linares, V., & Oblitas-Guadalupe, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 85-112.
- Portnow, S., Downer, J., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and. *Journal of School Psychology*, 68, 38-52. doi:10.1016/j.jsp.2017.12.004
- Rafael, A. (2009). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky*. Barcelona: Master en Paidopsiquiatría.
- Raver, C. C. (2014). Young children's emotional development and school readiness. *Social policy report*, 16(3).
- Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación. *Sophia*, 11(2), 237-256.
- Repetto-Talavera, E., & Pena-Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.
- Repetto-Talavera, E., & Pena-Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 82-95.

- Repetto-Tavalera, E., & Pérez-Gonzales, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas de las empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*(40), 92-112.
- Rojas-Andrade, R., Leiva-Bahamondes, L., Vargas, A. M., & Squicciarini-Navarro, A. M. (2017). Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención preventiva en salud mental escolar: un análisis multinivel. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 147-154. doi:10.1016/j.psi.2016.12.002
- Ruiz-Perez, L. M., Linaza-Iglesias, J. L., & Peñaloza-Mendes, R. (2008). El estudio del desarrollo motor: Entre la tradición y el futuro. *Fuentes*, 8, 243-258.
- Salavera, C., Usán, P., Chaverri, I., Gracia, N., Aure, P., & Delpueyo, M. (2017). Emotional intelligence and creativity in first- and second-year primary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1179 – 1183. doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.176
- Salgado Pereira, N., & Marques-Pinto, A. (2017). Including educational dance in an after-school socio-emotional learning program significantly improves pupils' self-management and relationship skills? A quasi experimental study. *The Arts in Psychotherapy*, 53, 36-43. doi:10.1016/j.aip.2017.01.004
- Sandoval Mora, S. A. (2012). *Psicología del desarrollo humano I: Plan 2009*. México: S.A.
- Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schroeder, S., & Kopman, E. (2010). *Kimochis feel guide*. S.A: Bookmarker Editorial Services.
- Sloan, S., Gildea, A., Miller, S., Poulton, L., Egar, C., & Thurston, A. (2017). Evaluation of Zippy's friends for improving socio-emotional and academic outcomes in six to seven year olds: Protocol for a cluster randomised controlled trial and process evaluation. *International Journal of Educational Research*, 82, 200-209. doi:10.1016/j.ijer.2017.01.003
- Solano-López, E., Castellanos-Quintero, S. J., López-Rodríguez del Rey, M. M., & Hernández-Fernández, J. I. (2009). La bibliometría: una herramienta eficaz para evaluar la actividad científica postgraduada. *SciELO*.

- Stan, & M., M. (2013). Social and emotional competence-predictors of school adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76(15), 29-33. doi:doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.068
- Stillman, S. B., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., .Jensen, A. L., & Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 71-92. doi:10.1016/j.appdev.2017.07.010
- Tarasova, K. S. (2016). Development of socio-emotional competence in primary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 128-132. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.166
- Tell , D., & Davidson, D. (2015). Emotion recognition from congruent. *Autism*, 19(3), 375–379. doi:10.1177/1362361314535676
- Thomson, K. C., Oberle, E., Gademann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Measuring social-emotional development in middle childhood: The middle years development instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 107-118. doi:10.1016/j.appdev.2017.03.005
- Turculeț, A., & Tulbure, C. (2014). The relation between the emotional intelligence of parents and children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142(14), 592-596. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.671
- Vacaru, V., Sterkenburg, P., & Schuengel, C. (2018). Self-concept in institutionalized children with disturbed attachment: The mediating role of exploratory behaviours. *Child: care, health and development*, 44(3), 476-484. doi:10.1111/cch.12521
- Valencia, L. I., & Henao-López, G. C. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Redalyc*, 253-271.
- Valera-Pozo, M., Buil-Legaz, L., Rigo-Carratalà, E., Casero-Martínez, Antonio, & Aguilar-Mediavilla, E. (2016). Habilidades sociales en preadolescentes con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 55-63. doi:10.1016/j.rlfa.2015.03.002

- van den Heuvel, M., Jansen, D. E., Reijneveld, S. A., Flapper, B. C., & Smits-Engelsman, B. C. (2016). Identification of emotional and behavioral problems by teachers in children with developmental coordination disorder in the school community. *Research in developmental disabilities, 51*, 40-48. doi:10.1016/j.ridd.2016.01.008
- van der Voort, A., Juffer, F., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Sensitive parenting is the foundation for secure attachment relationships and positive social-emotional development of children. *Journal of Children's Services, 9*(2), 165 - 176. doi:10.1108/JCS-12-2013-0038
- Vărășteanu, C. M., & Iftime, A. (2013). The role of the self-esteem, emotional intelligence, performance triad in obtaining school satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*, 1830-1834. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.125
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (2001). *Psicología infantil*. España: Ariel .
- Vatnea, T. M., & Zah, E. (2017). Emotional communication in support groups for siblings of children with disabilities. *Patient Education and Counseling, 100*(11), 2106-2108. doi:10.1016/j.pec.2017.05.021
- Vervoort, E., Bosmans, G., Doumen, S., Minnis, H., & Verschueren, K. (2014). Perceptions of self, significant others, and teacher–child relationships in indiscriminately friendly children. *Research in Developmental Disabilities, 35*, 2802–2811. doi:10.1016/j.ridd.2014.07.004
- Viguer, P., Cantero, M., Bañuls P. Viguer, R., Cantero, M., & Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences, 113*, 193–200. doi:10.1016/j.paid.2017.03.036
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., & González, R. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de psicología, 30*(2), 772-780. doi:10.6018/analesps.30.2.159261
- Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 62–73. doi:10.1016/j.ecresq.2012.05.003

- Yüksel, M., & Sazcı, A. (2015). An Examination of the relationship between 9–12-month-old children's executive functions and social skills. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 174, 2012-2020. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.869
- Zhai, F., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2015). Social and emotional learning services and child outcomes in third grade: Evidence from a cohort of head start participants. *Children and Youth Services Review*, 56, 42–51. doi:10.1016/j.chilyouth.2015.06.016

## **ANEXOS**

Anexo 1. Matriz de los artículos aceptados de acuerdo a las temáticas

<b>CLIMA ESCOLAR</b>			
2016	Córdoba Alcaide, Francisco; Del Rey Alamillo, Rosario; Casas Bolaños, José A. & Ortega Ruiz, Rosario	Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales	España
2015	Hung, Anna H.; Luebbe, Aaron M.	Measuring school climate: Factor analysis and relations to emotional problems, conduct problems, and victimization in middle school students	Estados Unidos
2015	Berg, Juliette K.; Aber, Lawrence J.	A Multilevel View of Predictors of Children's Perceptions of School Interpersonal Climate	Estados Unidos
2015	Breeman, L.D.; Wubbels, T.; van Lier, P.A.C.; Verhulst, F.C.; van der Ende, J.; Maras, A.; Hopman, J.A.B.; Tick, N.T.;	Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education	Holanda
2013	Buzgara, Ramona; Dumulescu, Daniela; Opre, Adrian	Emotional and Social Problems in Primary School Children: A National Screening Program	Rumania

**COMPETENCIAS O HABILIDADES  
SOCIOEMOCIONALES**

2013	De Giacomo, Andrea; Craig, Francesco; D'Elia, Alessandra; Giagnotti, Francesca; Matera, Emilia; Quaranta, Nicola;	Children with cochlear implants: Cognitive skills, adaptive behaviors, social and emotional skills	Italia
2013	Kim-Spoon, Jungmeen; Cicchetti, Dante; Rogosch, Fred A.	A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children	Estados Unidos
2014	Lidón Villanueva, Vicente Prado-Gascó , Remedios González y Inmaculada Montoya	Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años	España
2014	Parhomenko, Kristina	Diagnostic methods of socio – emotional competence in children	Rusia
2014	Vervoort, Eleonora; Bosmans, Guy; Doumen, Sarah; Minnis, Helen; Verschueren, Karine;	Perceptions of self, significant others, and teacher–child relationships in indiscriminately friendly children	Inglaterra y Bélgica
2015	Gordillo, Fernando; Pérez, Miguel A.; Mestas, Lilia; Salvador, Judith; Arana, José M.; López, Rafael M.	Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 Años	México
2015	Ordóñez, Ana; Maganto, & González	Quejas somáticas, conciencia emocional e inadaptación en población escolar	España
2016	Tarasova, Kristina S.	Development of socio-emotional competence in primary school children	Rusia
2017	Torun Marie Vatnea, Erica Zah	Emotional communication in support groups for siblings of children with disabilities	Noruega
2017	Camras, Linda A.; Halberstadt, Amy G.	Emotional development through the lens of affective social competence	Estados Unidos

2017	Reschke, Peter J.; Walle, Eric A. ; Dukes, Daniel;	Interpersonal Development in Infancy: The Interconnectedness of Emotion Understanding and Social Cognition	Estados Unidos
2018	Vacaru, V. S., Sterkenburg, P. S., & Schuengel, C	Self-concept in institutionalized children with disturbed attachment: The mediating role of exploratory behaviours	Holanda
2017	Kim, Hwaheun; Parker, Jeffrey G.; Walker Marciano, Alisha R.;	Interplay of self-esteem, emotion regulation, and parenting in young adolescents' friendship jealousy	Estados Unidos

#### DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

2017	Thomson, Kimberly C.; Oberle, Eva; Gadermann, Anne M.; Guhn, Martin; Rowcliffe, Pippa; Schonert-Reichl, Kimberly A.;	Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument	Canadá
------	---	--	--------

#### INFLUENCIA PARENTAL

2014	van der Voort, Anja; Juffer, Femmie; Bakermans-Kranenburg, Marian J.;	Sensitive parenting is the foundation for secure attachment relationships and positive social-emotional development of children	Holanda
2014	Turculet, Alina & Tulbure, Cristina	The relation between the emotional intelligence of parents and children	Rumania
2017	Gunzenhauser, Catherine; Saalbach, Henrik; Von Suchodoletz, Antje;	Boys have not caught up, family influences still continue: Influences on executive functioning and behavioral self- regulation in elementary students in Germany	Alemania
2014	van der Voort, Anja; Juffer, Femmie; Bakermans-Kranenburg, Marian J.;	Sensitive parenting is the foundation for secure attachment relationships and positive social-emotional development of children	Estados Unidos

**INFLUENCIA SOCIAL**

2013	Evans, Gary W.; Kim, Pilyoung;	Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping	Estados Unidos
2018	Lieny Jeona, Cynthia K. Buettnerb , Ashley A. Granta , Sarah N. Lang	Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning	Estados Unidos

**INTELIGENCIA EMOCIONAL**

2014	García-Sancho, E.; Salguero, J.M.; Fernández-Berrocal , P.;	Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review	España
2015	Herrera, Lucía; Buitrago, Rafael E.; Lorenzo, Oswaldo; Badea, Mihaela;	Socio-Emotional Intelligence in Colombian Children of Primary Education. An Analysis in Rural and Urban Settings	Colombia
2017	Salavera, Carlos; Usán, Pablo; Chaverri, Irene; Gracia, Nerea; Aure, Paula; Delpueyo, Mercedes	Emotional intelligence and creativity in first- and second-year primary school children	España

**INTELIGENCIA EMOCIONAL EN  
TRASTORNOS**

2016	Valera-Pozo, Mario; Buil-Legaz, Lucía; Rigo-Carratalà, Eduardo; Casero-Martínez, ; Antonio; Aguilar-Mediavilla, Eva	Habilidades sociales en preadolescentes con trastorno específico del lenguaje	España
2015	Tell, Dina; Davinson, Denise	Emotion recognition from congruent and incongruent emotional expressions and situational cues in children with autism spectrum disorder	Irlanda
2016	van den Heuvel, Meta; Jansen, Danielle E.; Reijneveld, Sijmen A.; Flapper, Boudien C.; Smits-Engelsman, Bouwien C.;	Identification of emotional and behavioral problems by teachers in children with developmental coordination disorder in the school community	Holanda
2016	Bakopoulou, Ioanna; Dockrell, Julie E.	The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment	Inglaterra
2017	Dunst, Carl J.; Raab, Melinda; Hamby, Deborah W.;	Contrasting approaches to the response-contingent learning of young children with significant delays and their social-emotional consequences	Estados Unidos
2017	Climie, Emma A.; Saklofske, Donald H.; Mastoras, Sarah M.; Schwean, Vicki L.	Trait and Ability Emotional Intelligence in Children With ADHD	Canadá

**PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN**

2013	Ohl, Madeleine; Fox, Pauline ; Mitchell, Kathryn;	Strengthening socio-emotional competencies in a school setting: Data from the Pyramid project	Inglaterra
2014	Björklund, Katja; Liski, Antti ; Samposalo, Hanna; Lindblom, Jallu; Hella, Juho; Huhtinen, Heini; Ojala, Tiina; Alasuvanto, Paula; Koskinen, Hanna-Leena; Kiviruusu, Olli; Hemmink, Elina; Punamäki, Raija-Leena; Sund, Reijo; Solantaus, Tytti; Santalahti, Päivi;	“Together at school” - a school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: study protocol for a cluster randomized controlled trial	Finlandia
2014	Berger, Christian; Milicic, Neva; Alcalay, Lidia; Torretti, Alejandra;	Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto	Chile
2015	Mafra, Hazar	Development of learning and social skills in children with learning disabilities: an educational intervention program	Rumania
2015	Carthy, Aiden; McGilloway, Sinead;	‘Thinking outside the box’: Promoting learning through emotional and social skills development	Irlanda
2015	Zhai, Fuhua; Raver, C. C.; Jones, Stephanie M.;	Social and emotional learning services and child outcomes in third grade: Evidence from a cohort of Head Start participants	Estados Unidos
2016	Batún-Cutz, José L.; Guerrero-Lara, Ernesto A.; Kantún-Chim, María D.; Panti-Trejo, Henry G.; Rodríguez-Aké, Agustín L.;	Efecto psicológico de una intervención de apoyo emocional para niños hospitalizados	México
2016	Craig, Ashley B.; Brown, Emily R.; Upright, James; DeRosier, Melissa E.	Enhancing Children’s Social Emotional Functioning Through Virtual Game-Based Delivery of Social Skills Training	Estados Unidos

2016	Anello, Vittoria; Weist, Mark; Eber, Lucille ; Barret, Susan; Cashman, Joanne ; Rosser, Mariola ; Bazyk, Sue	Readiness for Positive Behavioral Interventions and Supports and School Mental Health Interconnection: Preliminary Development of a Stakeholder Survey	Estados Unidos
2017	Cuenca Sánchez, Verónica & Mendoza González, Brenda	Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores	México
2017	Álamos, Pilar; Cifuentes, Oriana; Milicic, Neva; Pizarro, Marcelo; Rosas, Ricardo; Ulloa, Denisse & Véli, Soledad	Construcción de cuentos: ¿Qué pueden aportar al desarrollo socioemocional inclusivo?	Chile
2017	Rojas-Andrade, Rodrigo; Leiva-Bahamondes, Loreto; Vargas, Ana María Belén; Squicciarini-Navarr, Ana María;	Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención preventiva en salud mental escolar: un análisis multinivel	Chile
2017	Sloan, Seaneen; Gildea, Aideen; Miller, Sarah; Poulton, Lizzie; Egar, Caroline; Thurston, Allen;	Evaluation of Zippy's Friends for improving socio-emotional and academic outcomes in six to seven year olds: Protocol for a cluster randomised controlled trial and process evaluation	Inglaterra
2017	Viguer, P. ; Cantero, M.J.; BañulsP. Viguer, R.; Cantero, M.J.; Bañuls, R.;	Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents	España
2017	Leite, Iolanda; McCoy, Marissa; Lohani, Monika; Ullman, Daniel; Salomons, Nicole; Stokes, Charlene; Rivers, Susan & Scassellati, Brian.	Narratives with Robots: The Impact of Interaction Context and Individual Differences on Story Recall and Emotional Understanding	Estados Unidos
2017	Papieska, Joanna; Spilt, Jantine L. ; Roord, Debora L	Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOScope	Polonia
2018	Portnow, Sam; Downer, Jason T.; Brown, Joshua;	Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanism	Estados Unidos

2018	Carrasco, Cira; Alarcón, Rafael; Trianes, María V.	Adaptación y trabajo cooperativo en el alumnado de educación primaria desde la percepción del profesorado y la familia	España
2018	DeRosier, Melissa E.; Thomas, James M.;	Establishing the criterion validity of Zoo U's game-based social emotional skills assessment for school-based outcomes	Estados Unidos
2018	Stillman, Susan B.; Stillman, Paul; Martinez, Lorea; Freedman, Joshua; .Jensen, Anabel L.; Leet, Cherilyn	Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments	Estados Unidos
2018	Salgado Pereira, Nádia; Marques-Pinto, Alexandra;	Development of a social and emotional learning program using educational dance: A participatory approach aimed at middle school students	Portugal

### RENDIMIENTO ACADÉMICO

2014	Gestsdottir, Steinunn; Von Suchodoletz, Antje; Wanless, Shannon B.; Hubert, Blandine; Guimard, Philippe; Birgisdottir, Freyja; Gunzenhauser, Catherine; McClelland, Megan;	Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: longitudinal findings from France, Germany, and Iceland	Alemania, Islanda, Francia
2013	Von Suchodoletz, Antje; Gestsdottir, Steinunn; Wanless, Shannon B.; McClelland, Megan M.; Birgisdottir, Freyja; Gunzenhauser, Catherine; Ragnarsdottir, Hrafnhildur;	Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland	Alemania e Islandia

2013	Vărășteanu, Carmen M.; Iftime, Alina	The role of the self-esteem, emotional intelligence, performance triad in obtaining school satisfaction.	Rumania
2017	Brinton, Bonnie; Fujiki, Martin;	The power of stories: Facilitating social communication in children with limited language abilities	Estados Unidos
2014	Brouzos , Andreas ; Misailidi, Plousia ; Hadjimattheou, Anastasia;	Associations Between Emotional Intelligence, SocioEmotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age	Chipre
2013	Diseth, Åge; Meland, Eivind ; Breidablik, Hans Johan;	Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence	Noruega
2013	Stan, María Magdalena	Social and emotional competence - predictors of school adjustment	Rumania
2013	Ornaghi, Veronica; Grazzani, Ilaria	The relationship between emotional-state language and emotion understanding: A study with school-age children	Italia
2014	Oberle, Eva; Schonert-Reichl, Kimberly A.; Hertzman, Clyde; Zumbo, Bruno D.	Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence	Canadá
2014	Yüksel, Müge Y & Sazcı, Asli.	An examination of the relationship between 9-12-month-old children's executive functions and social skills	Turquía
2015	Longobardi, Emiddia; Spataro, Pietro ; Rossi-Arnaud, Clelia	Relations between theory of mind, mental state language and social adjustment in primary school children	Italia
2015	Martin, Daniel P.; Rimm-Kaufman, Sara E.	Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math?	Estados Unidos
2017	Gubbels, Joyce; Segers, Eliane ; Verhoeven, Ludo;	Predicting the Development of Analytical and Creative Abilities in Upper Elementary Grades	Holanda
2017	Andrésa , María Laura; Stelzera, Florencia; Vernucci, Santiago; Canet	Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad	España

	Juric, Lorena; Galli, Juan Ignacio; Navarro Guzmán, José Ignacio		
--	---	--	--

**Fuentes:** Scopus, Science Direct, PubMed

**Elaboración:** Coronel (2018)