

Perspectivas Actuales Sobre el Desarrollo Socioemocional (SED) en Niños y Adolescentes¹

Current Perspectives on Socio-Emotional Development (SED) in Children and Adolescents

Para citar este capítulo:

Atehortúa-Rivera et al. (2021). Perspectivas actuales sobre el desarrollo socioemocional (SED) en niños y adolescentes. En Torres, D (Ed.), *Mejoramiento de las Condiciones de Salud en el Eje Cafetero. Investigación para el Desarrollo Regional* (pp. 4 – 37). Editorial Universidad Católica de Pereira.

DOI: <https://doi.org/10.31908/eucp.63.c625>

*Paula Alexandra Atehortúa Rivera²,
Angelli Ramírez Conde³,
Diana Riaño-Hernández⁴*

- 1 El presente capítulo es producto de la investigación “Estado Socio Emocional y Cognitivo de los Niños y Adolescentes” de Risaralda, ejecutada en el marco de la “Convocatoria para el fortalecimiento de proyectos de CTeI en ciencias médicas y de la salud con talento joven e impacto regional” 850 de 2019.
- 2 Candidata a Magister en Terapias de Contextuales – de Tercera Generación, Universidad Internacional de Valencia – España. Formación de experticia en Terapias Contextuales, Universidad de Almería – España. Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana. Formada en mindfulness para regular emociones, Universidad de Málaga – España. Docente Cátedra de la Universidad Católica de Pereira. email: paula.atehortua@ucp.edu.co. <https://orcid.org/0000-0003-2593-1138>
- 3 Psicóloga, Universidad Católica de Pereira. email: angelli.ramirez@ucp.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-5253-0965>
- 4 Doctora en Psicología, Universidad de Granada – España. Magíster en Análisis Funcional en Contextos Clínicos y de la Salud. Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana. Docente Asistente de la Universidad Católica de Pereira. Miembro del grupo de investigación: Clínica y Salud Mental. email: diana.riano@ucp.edu.co. <https://orcid.org/0000-0001-8885-4980>

Resumen:

El desarrollo socioemocional (SED) hace referencia a la formación y consolidación de las habilidades necesarias para la gestión emocional e interpersonal. Desde 1975 se ha abordado a partir de diferentes disciplinas, lo que denota un auge creciente al interior de la psicología. Este capítulo busca brindar una aproximación sobre el abordaje que se viene realizando sobre el SED para dar cuenta de sus principales definiciones, conceptualizaciones, modelos teóricos, componentes, instrumentos de evaluación y variables relacionadas. Se encontró que el SED es un proceso que implica la interacción y el relacionamiento con diferentes contextos de funcionamiento, lo que permite que a partir de estos emerjan y se consoliden habilidades que ayudarán a los niños y adolescentes a desenvolverse en el mundo; se destacan la familia, el colegio y la cultura como los principales promotores de un adecuado desarrollo. También se encontró que no existe una conceptualización única del constructo, y diferentes autores asumen posturas para definirlo desde diversos modelos teóricos que dan cuenta de los componentes y habilidades que lo conforman; algunos paradigmas logran mostrar la forma en que dichas competencias se relacionan entre sí para dar como resultado la consolidación de meta-habilidades. Debido a la multiplicidad de posturas en su abordaje, se han desarrollado diferentes instrumentos que permiten evaluar y caracterizar el SED de manera integral, así como sus componentes individuales y logros. Finalmente se evidencia que un adecuado SED puede actuar como un factor de protección ante el surgimiento de problemas emocionales y el afrontamiento de adversidades, o en caso de generarse un déficit en el desarrollo, puede acarrear dificultades en la salud mental y en el relacionamiento con otros. Por tanto, el SED juega un papel importante en la vida de los niños y adolescentes, y de él dependerá en gran parte el desenvolvimiento exitoso a lo largo de la vida.

Palabras clave: desarrollo socioemocional, infancia, adolescencia, SED, Salud Mental.

Abstract:

Socio-emotional development (SED) refers to the formation and consolidation of skills necessary for emotional and interpersonal management. Since 1975 it has been approached from different disciplines, showing a growing boom within psychology. This chapter sought to provide an approximation on the approach that is being carried out about SED regard its main definitions, conceptualizations, theoretical models, components, evaluation instruments and related variables. It was found that SED is a process that involves interaction and relationship with different functional contexts, allowing skills to emerge and consolidate, that will allow children and adolescents to function in the world, with the family, school and culture standing out as the main promoters of adequate development. It was also found that there is no single conceptualization of the construct, and different authors take positions to define it from different theoretical models that distinguish the components and skills that shape it; some models manage to show the way in which these competencies are related to each other to result in the consolidation of meta-skills.

Due to the diversity of positions in its approach, different instruments have been developed that allow to evaluate and characterize the SED in an integral way, as well as its individual components and achievements. Finally, it is evidenced that an adequate SED can act as a protective factor against the emergence of emotional problems and allows to cope with adversities, or in case of having a deficit its development, it can lead to difficulties in mental health and in the relationship with others. Therefore, SED plays an important role in the lives of children and adolescents, and their successful development throughout life will depend on it.

Keywords: socio-emotional development, childhood, adolescence, SED, mental health.

La psicología del desarrollo expone que los primeros acercamientos sociales que tienen los niños poseen un efecto significativo en el desarrollo de habilidades para la vida, y son consecuencia de una apropiada intervención y estimulación en la edad temprana (Knudsen et al., 2006; Lekhal, 2020). Es así como la infancia es una etapa de gran importancia donde se consolidan y establecen las primeras relaciones con otros, y se inicia el proceso de formación integral que incluye el desarrollo cognitivo, social y emocional, que posibilitan el surgimiento de cambios y transformaciones para adaptarse al ambiente.

Si bien a lo largo del desarrollo se generan y crean cambios significativos, toma relevancia el proceso de aprendizaje socioemocional que se consolida a medida que el niño va creciendo, pues a través de este descubre cómo relacionarse con otros, aprende a dar y recibir afecto, lo que se convierte en un eje fundamental para el bienestar y la felicidad (Cabero, 2011). De esta forma, la obtención y el desarrollo de las competencias socioemocionales básicas inicia en el periodo de la primera infancia, donde los niños aprenden a regular sus impulsos, a relacionarse y llevarse bien con otros, y a comprender e identificar sus emociones (McCoy et al., 2019) esto continúa a lo largo de la infancia y la adolescencia en diferentes contextos de socialización tales como la familia, el colegio, los amigos y la cultura (Jones y Bouffard, 2012).

El desarrollo socioemocional (SED por sus siglas en inglés, social-emotional development) y la adquisición de estas competencias son de gran importancia en la infancia y etapas posteriores, ya que permite que los niños y adolescentes tengan éxito, no solo en los contextos donde se relacionan, sino también en la vida futura. Investigaciones refieren que quienes no cuentan con ellas tienen menos probabilidades de tener éxito y mayor presencia de respuestas desadaptativas, como problemas emocionales y/o de comportamiento; es así como una buena competencia socioemocional puede evitar comportamientos problemáticos y reducir conductas de riesgo (Zins et al., 2007; Yang et al., 2019). Es importante tener en cuenta que la consecución de las habilidades socioemocionales varía de acuerdo con los contextos (McCoy et al., 2019) y de tener un buen inicio en la infancia, además, de los esfuerzos para promover un desarrollo saludable por parte de los adultos a cargo de su formación, facilita que tengan más probabilidades de mejorar las oportunidades de vida (Knudsen et al., 2006; Lekhal, 2020).

Para profundizar en la comprensión actual que se tiene sobre el SED, desde el Grupo de Investigación sobre Salud Mental y el semillero de Infancia y Adolescencia de la Universidad Católica de Pereira, se generó un proyecto de investigación que permitiera obtener una caracterización del estado socioemocional de niños y adolescentes en el departamento de Risaralda, el cual pretendió realizar una evaluación socioemocional en población escolarizada, validar cuestionarios que permitan hacer rastreos y valoraciones sobre el estado socioemocional o alguno de sus componentes, y diseñar e implementar talleres con la comunidad (niños, adolescentes, padres y docentes) para que se acerquen a una mejor comprensión del SED y se promueva un adecuado desarrollo del mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo del siguiente capítulo es poder introducir al lector en las perspectivas actuales que se manejan alrededor del desarrollo socioemocional; con ello, se busca brindar información sobre las principales aproximaciones y definiciones, rastrear y explorar algunos modelos teóricos y conceptualizaciones, sugerir posibles instrumentos que permitan evaluar el constructo o alguno de sus componentes, e identificar algunas de las variables con las cuales se ha relacionado el SED. De esta manera, se espera que este documento pueda brindar una contextualización general e información útil y variada a quien desee aproximarse a su abordaje actual.

Antecedentes sobre el desarrollo socioemocional

Aún cuando se sabe que al momento de estudiar el desarrollo se deben tener en cuenta los cambios cognitivos y los procesos de maduración biológica, dado que son hitos fundamentales, durante los últimos años el interés por realizar estudios sobre el SED y sus componentes a nivel emocional y social ha ido en aumento. Por lo cual, cada vez se cuenta con mayor producción científica sobre el tema. Una búsqueda realizada en Scopus en 2021 arrojó 603 resultados, se mostró que por primera vez el constructo fue mencionado en 1975 oportunidades con un estudio y su abordaje osciló entre 0 y 30 publicaciones por año hasta 2015; aun así, desde 2016 y hasta la fecha, se ha visto un crecimiento al pasar de 48 publicaciones en 2019 a 72 en 2020, año en el que hubo más publicaciones. A pesar de que este constructo ha sido abordado por diversas disciplinas como la medicina, las ciencias sociales, la enfermería y las neurociencias, ha sido la psicología el área que más ha profundizado en él con 378 publicaciones sobre el tema. A continuación se realizará un recorrido histórico sobre algunas de las investigaciones que han permitido delimitar el desarrollo socioemocional como constructo.

Antecedentes históricos e investigativos

Aunque las preguntas sobre cómo surgen las emociones y las habilidades de relacionamiento con terceros datan de la década de los 70, y es posible que estuvieran presentes mucho antes, el énfasis sobre la forma en que se ha abordado el constructo ha cambiado. Es así como inicialmente se realizaron comparaciones entre sexos esperando poder caracterizar la forma en que surge el SED en niños y niñas, para luego concentrarse en la díada madre-hijo y la consolidación del apego; posteriormente, el interés varió hacia la evolución del desarrollo según las etapas etarias junto con la influencia que podían ejercer los distintos contextos de desenvolvimiento a medida que el niño crecía, y ello dio paso a teorizar propiamente sobre el SED como concepto.

En el primer estudio encontrado sobre el desarrollo socioemocional como unidad (y no solo uno o algunos de sus componentes) Lewis (1975) estableció que, aunque se encuentran diferencias en el SED según el sexo del niño, el origen de estas diferencias no necesariamente recae en distinciones biológicas, sino en cómo los cuidadores cercanos cambian la forma de interactuar con el menor dependiendo de su sexo; así, se logró demostrar que las distinciones en el funcionamiento emocional y social que hasta el momento se consideraban tener un origen

biológico, podrían ser causadas por asignaciones en el rol de género instituidas a nivel social. De esta manera, el autor propuso que las competencias socioemocionales no parten de generalizaciones según características sexuales, sino que son construcciones individuales aprendidas que resultan de la interacción de variables biológicas, individuales (tanto del menor, como de la forma en que sus allegados se relacionen con él) y socioculturales que marcan la pauta sobre cómo debería comportarse en sociedad.

Frente a los estudios con énfasis en la relación entre madre e hijo y su implicación en el mantenimiento de interacciones con otros, se destacan investigaciones como las de Dickstein et al. (1984), quienes establecieron que los bebés eran capaces de adaptar su comportamiento con extraños según las señales dadas por las madres y la calidad del apego establecido por ellas; de acuerdo con las interacciones que la madre estableciera con el bebé en un entorno desconocido, este lograría relacionarse de una mejor o peor forma con el nuevo ambiente. De este modo, los autores lograron establecer por primera vez una relación entre los estados emocionales del niño, la calidad de la interacción sostenida con la madre y la forma en que ello repercute en su relación con entornos desconocidos bajo una percepción de seguridad o inseguridad.

Esta perspectiva clásica sigue siendo vigente en la actualidad, y en la misma línea Murray et al. (2006), encontraron que la sensibilidad hacia las experiencias emocionales era más alta en niñas cuyas madres habían tenido depresión postparto y eran más proclives a tener un estado de ánimo deprimido. Por su parte, Hutt et al. (2009) establecieron que el desarrollo socioemocional está relacionado con las interacciones entre padres y jóvenes, lo que indica que las interacciones positivas entre ellos son un elemento importante de la salud mental y del bienestar del adolescente. Particularmente, se destaca que el apoyo y la motivación tienen efectos positivos en el comportamiento, la autorregulación y persistencia, mientras que la desaprobación y el conflicto hacen que presenten bajos niveles de autocontrol y tengan conductas negativas en el aula. Zarranezhad et al. (2020) también evidenciaron que los estilos de crianza influyen al momento de desarrollar habilidades socioemocionales, lo que sugiere que los comportamientos prosociales se asocian con un alto nivel de afecto, mientras que los problemas externalizantes se vinculan con un alto nivel de control conductual y el aislamiento con el control psicológico; así mismo, los autores establecen que estas dificultades son reversibles en tanto se establezca una crianza positiva.

Posteriormente, autores como Sacks (1992) destacaron tres tendencias conceptuales desde las cuales se ha estudiado el desarrollo socioemocional. La primera tendencia, entiende las habilidades socioemocionales como rasgos de personalidad, acogiendo una concepción de desarrollo biopsicosocial. En la segunda, las competencias son vistas como unidades de comportamientos verbales (ej. peticiones, preguntas, elogios, afirmaciones), no verbales (ej. gestos, expresión facial y corporal, postura, contacto, distancia), cognitivas y emocionales (ej. empatía, solución de problemas, autorregulación, manejo de expectativas) aprendidas que, al combinarse, desembocan en interacciones sociales exitosas. En la tercera, estas son estudiadas como componentes de acciones o secuencias de comportamientos, analizadas como parte de un

proceso de simbolización, en donde por medio de la experiencia y la observación se almacenan y recuperan dichos componentes de la memoria para crear encuentros sociales concretos.

Respecto al estudio del SED como evolución durante el crecimiento, Marchesi (1999) propuso que existen cinco niveles en el conocimiento de la perspectiva social a lo largo de la infancia y la adolescencia; en el nivel cero los niños identifican las emociones, pero no logran diferenciarlas; en el nivel uno se dan cuenta de sus propias emociones y las diferencia de los demás; en el nivel dos pueden reflexionar sobre sus pensamientos con relación a los de otros; en el nivel tres ya tienen una capacidad de comprender y asumir una postura propia y desde otros; en el nivel cuatro logran relacionarse en un sistema social, y en el último nivel comprenden que pueden tomar diferentes puntos de vista. Por su parte, Ladd et al. (1999) identifican cuatro signos para reconocer si hay un desarrollo socioemocional adecuado; estable: (a) poder mantener interacciones positivas con profesores, (b) tener representaciones positivas de sí mismo, (c) un adecuado conocimiento de las emociones propias y de terceros y (d) habilidad para regular las emociones.

Greenspan (1998), propone desde su abordaje que si bien el SED recomienda un camino lineal y no solo se limita a la primera infancia, este también incluye periodos de regresión y desorganización por causa del estrés como a nuevas habilidades. Asimismo, planteó que en cada etapa emocional se deben considerar: 1) la naturaleza del desarrollo, 2) la edad en la que aparecen por primera vez las habilidades y 3) la información médico-clínica; además, desde esta postura el desarrollo socioemocional implica la capacidad de regular la atención, procesar la información sensorial y la calma.

A partir de las investigaciones realizadas sobre el desarrollo socioemocional, se ha evidenciado la importancia del contexto cultural, que influye en la manera en que los niños y adolescentes promueven sus competencias emocionales; es decir el contexto cultural va a determinar la manera en que las personas se relacionan con sus emociones y entre ellos. Cole et al. (2002), identificaron que, dependiendo de la cultura, la valoración emocional que se hace sobre las situaciones va a ser distinta y ello va a influir en cómo se afronta, ya sea centrándose en el problema u orientándose a la acción; pese a lo anterior, admiten que es muy poco lo que se conoce sobre el rol de la cultura en dichas reacciones.

Por su parte, Friedlmeier et al. (2011) mostraron cómo la variedad de prácticas y estrategias de socialización, cambiantes de acuerdo con la cultura, pueden influir en la manifestación de ciertas emociones, ya que para algunas culturas unas emociones pueden ser más importantes o aceptables que otras. En la misma línea, la investigación realizada por McCoy et al. (2019) comparó el momento en el que bebés y niños pequeños adquieren 12 habilidades socioemocionales básicas con una muestra proveniente de diferentes países, y encontró heterogeneidad en las habilidades al comparar naciones y el interior de cada país; esto indica que los procesos socioemocionales, aunque pueden ser de naturaleza universal son modulados de acuerdo con particularidades

socioculturales, y que estas representan un conjunto muy complejo de construcciones e ideas que están formadas por aspectos tanto biológicos como contextuales.

En perspectivas más actuales, las investigaciones se han orientado a identificar el impacto del desarrollo socioemocional sobre el contexto escolar. Así, distintos estudios que han estimado la influencia relativa del SED sobre el aprendizaje y otras variables educacionales demostraron que las competencias emocionales y sociales ejercían mayor influencia en el desempeño académico (Wang et al., 1997), además de mejorar la asistencia y las perspectivas laborales futuras, al mismo tiempo que se reducían las suspensiones, expulsiones, repitencias y deserciones (Hawkins et al., 1999; Malecki y Elliot, 2002). Posteriormente, Cohen (2003) señaló que existe una preocupación creciente al comprobar el aumento de casos de niños angustiados, con déficit en las competencias socioemocionales, que no sienten motivación por el estudio.

De manera similar Ruvalcaba-Romero et al. (2017) encontraron que existe una correlación positiva entre las competencias socioemocionales, tanto con el clima escolar positivo como con las conductas prosociales, lo que establece que cuando se cuenta con buenas competencias socioemocionales se fundamentan mejores relaciones interpersonales. En cuanto al éxito escolar, Shala (2013) logró determinar que el estado socioemocional de estudiantes preescolares puede predecir el éxito académico en la primaria; así, entre otras implicancias del desarrollo socioemocional en contextos educativos, se ha relacionado con menores índices de violencia escolar, matoneo (Espelage et al., 2004), menor rechazo por parte de sus pares (Bierman, 2004), disminución de conductas antisociales y de riesgo en general.

En la última década, las investigaciones han virado hacia buscar formas de intervenir y propiciar un adecuado desarrollo socioemocional. Con relación a esto, Durlak et al. (2011), describen los resultados de un programa de aprendizaje socioemocional (SEL) el cual mejoró significativamente las habilidades, actitudes y comportamientos de los estudiantes; contribuyó al desarrollo saludable de los niños y adolescentes; produjo efectos positivos y significativos en las competencias y actitudes emocionales, y propició el aumento de conductas prosociales y la reducción de conductas problemáticas. Por su parte, Jeong et al. (2021) encontraron que al realizar intervenciones con padres, enfocadas en entrenar habilidades para el manejo del comportamiento y fomentar una adecuada disciplina, se lograba mejorar el desarrollo socioemocional y el apego en los hijos, al tiempo que se reducen los problemas de conducta. Por lo tanto, se establece que los programas para padres basados en el aprendizaje social son de gran importancia y necesarios, pues promueven el conocimiento sobre las prácticas e interacciones entre padre-hijo propuestas por el SED.

El recorrido hecho anteriormente permite dar cuenta de la evolución que ha tenido el abordaje del constructo, desde estudios comparativos en los 70, pasando por el análisis de las distintas áreas de ajuste que lo propician, hasta la propuesta de intervenciones para potencializarlo, poniendo énfasis en la familia como primer ente socializador del SED. Finalmente, este rastreo histórico permite develar las variables con las cuales se ha estudiado el constructo y comprender

cómo cada una de ellas se relaciona de manera positiva o negativa y cómo se pueden fortalecer los procesos de evaluación e implementar programas que posibiliten el bienestar de niños y adolescentes en diferentes contextos.

Cambios del desarrollo socioemocional a lo largo del crecimiento

Gran parte del cuerpo teórico existente sobre el SED se centra en la descripción de su evolución a lo largo del crecimiento, puesto que la infancia y la adolescencia conllevan retos distintos frente a las interacciones que se sostienen con otros y consigo mismo, y estos desafíos van consolidando cambios a medida que la persona madura. Durante la infancia se comienzan a formar habilidades de reconocimiento, manifestación emocional y de relacionamiento gracias a las experiencias tempranas y las interacciones que el niño logra tener con los miembros de su familia, es decir, logra responder tomando conciencia de sus propias acciones, lo que le permite construir relaciones con su entorno, resolver problemas, comprender y actuar en el mundo. A medida que crece, se espera de él que perfeccione estas capacidades para desarrollar de forma gradual una inteligencia socioemocional que le facilite la adaptación a su entorno, ser incluido en su medio social, gestionar su vivencia emocional y poder responder de forma exitosa a las distintas demandas de su cotidianidad. En este apartado se espera brindar un recorrido sobre todo el proceso mediante el cual el niño adquiere y consolida estas habilidades hasta la adultez.

Las investigaciones realizadas han mostrado un consenso al comprender el SED como un proceso que depende de las experiencias vitales propiciadas por los contextos donde se desenvuelve el niño y por la maduración individual (Henaó y García, 2009). El desarrollo socioemocional se encuentra situado contextualmente, es decir, el aprendizaje y perfeccionamiento de las competencias socioemocionales se ven influenciados por la interacción entre los múltiples entornos, que pueden ir desde los más inmediatos (familia, pares, colegio, cuidadores) hasta los más distales (cultura y ambiente sociopolítico) (Mashburn y Pianta, 2006; Denham y Brown, 2010; Jones y Bouffard, 2012). Así, se reconoce que los hitos del desarrollo en un individuo no se derivan según un solo contexto, sino por una interacción dinámica de factores que pueden revelarse de manera diferente a través de los entornos, el tiempo, las relaciones sociales que se sostienen en dichos contextos y las interpretaciones que el niño hace de estas relaciones (Rimm-Kaufman y Pianta, 2000; Denham y Brown, 2010).

Según Denham et al. (2009) el desarrollo socioemocional se consolida a lo largo del crecimiento generando logros en cada una de las etapas etarias. En la primera infancia (4 meses- 4 años) se crean vínculos con los cuidadores principales y a medida que van creciendo se fundan las bases para formar relaciones con otros; en este punto se dan las primeras interacciones con familiares y cuidadores, por lo cual los niños desarrollan la habilidad de reconocer emociones según las expresiones faciales de otros y adaptar su conducta al estado emocional de ellos. Esta etapa se convierte en la precursora de habilidades sociales y emocionales aun cuando no logran una comprensión de la situación como tal, sino que responden a través de la emoción, pues solo expresan las emociones básicas (Camras, 1994), dado lo anterior presentan dificultad para

manejar y gestionar sus emociones; precisamente son las diferentes situaciones que viven las que permiten el desarrollo posterior de competencias que les facilitarán aprender a regular sus emociones (Denham y Brown, 2010).

Entre los cinco y siete años los niños comienzan a aumentar sus interacciones y a relacionarse con compañeros, a comprender las expresiones emocionales, las situaciones que las desencadenan y a resolverlas, son capaces de controlar sus impulsos y de separarse más fácilmente de los padres; de igual forma, emergen conductas prosociales, comienzan a mostrar autopercepciones a partir de las inferencias e impresiones sobre otras personas, logran hablar de forma positiva sobre ellos mismos, y el temperamento se diferencia de la personalidad. Ya en la edad de ocho a once años se forman las amistades y hay una disminución de la agresión física, dado que pueden regular sus emociones con ayuda de estrategias emergentes y logran reflexionar sobre sus propios comportamientos; de igual manera hay mayor diferenciación de sus autopercepciones en comparación con cómo los ven los otros y las percepciones que ellos tienen de terceros, además consiguen dar cuenta sobre la percepción de seguridad que sienten frente a su figura de apego (Denham et al. 2009). Así pues, el logro que se obtiene a lo largo de la infancia está orientado a la evolución y adquisición de la conciencia de sus emociones y sus causas, además de identificar la diferencia entre emociones placenteras y displacenteras, junto con la posibilidad de establecer relaciones sobre las diferencias entre sus estados emocionales y los de terceros (Izard, 1994; Henao y García, 2009).

En la adolescencia estos logros se mantienen, pero se espera se vayan perfeccionándose a medida que el joven crece; esta es una etapa crucial, ya que se sientan las bases de maduración y regulación, junto con los cambios cognitivos necesarios para poder interpretar y atribuir significados a las situaciones vividas, así como comprender y regular sus emociones (Verzeletti et al., 2016). De esta forma, en la adolescencia temprana (12-14 años) inician relaciones estables con personas de su sexo y del sexo opuesto, amplían su rango emocional y desarrollan más estrategias para regularlas, se da inicio a una etapa de mayor autoconciencia; por su parte, en la adolescencia tardía (15-17 años) se configura la competencia social al propiciar relaciones maduras con otros desde la intimidad, la vinculación, el compromiso y el cuidado, así como el aumento de la autoconciencia logrando una independencia emocional tanto de los padres como de otros adultos (Denham et al. 2009).

En este punto, cuando ya el niño ha crecido y es adolescente, se espera que entienda, comprenda y evalúe su emoción con ciertos niveles de madurez que le permitan discriminar una mejor forma de actuar frente a las situaciones, que sepa cómo resolver conflictos con otras personas y reconocer cuáles pueden ser las consecuencias de sus decisiones; así pues, cuando el adolescente comienza a regular sus emociones, a comprender las consecuencias de las mismas, a entender el peso de sus decisiones y lo pone en juego para relacionarse con otros e influir sobre el estado emocional de terceros, se dice que ha logrado adquirir la meta-habilidad de la inteligencia emocional.

Conceptualizaciones sobre el desarrollo socioemocional

Aunque es evidente que el SED ha despertado la curiosidad en diversos campos de investigación, no se cuenta con una definición única del constructo, ni con una distinción específica de qué habilidades se engloban bajo el término (Berger et al., 2009; Justis et al., 2017). Esto puede representar un problema al momento de abordarlo, pues al no haber unicidad, se dificulta teorizar sobre él, ya que por un mismo término se pueden entender distintos fenómenos; así mismo, se complica diseñar estrategias de acompañamiento y potencialización sobre el SED, dado que los profesionales no logran tener claro qué parámetros, características o habilidades tener en cuenta al momento de evaluar o intervenir sobre este, ni qué metodología utilizar para tener un efecto positivo. En este apartado se proponen algunos de los principales abordajes teóricos manejados en la actualidad, para que el lector identifique cómo se ha entendido y conceptualizado el constructo con el fin de establecer un lenguaje en común sobre este.

A pesar de una falta de definición, hay ciertos acuerdos conceptuales en donde se comprende el SED como un término genérico que describe el proceso de formación, crecimiento y cambio de un conjunto de habilidades intrapersonales e interpersonales a lo largo de la infancia y adolescencia (Malti, 2011; Malti y Noam, 2016), relacionadas con el grado de efectividad que tienen los comportamientos organizados, encaminados a sostener interacciones sociales exitosas y responder a las necesidades a corto y largo plazo (Denham y Brown, 2010). El desarrollo de estas competencias apunta a establecer en los individuos una inteligencia socioemocional que le permita, durante su vida, tener una actuación prudente y constructiva en las relaciones humanas, asumiendo una postura activa, autónoma y responsable (Malti y Noam, 2016; Justis et al., 2017). Lo anterior implica que el término “Desarrollo Socioemocional” hace referencia a un conglomerado de varias habilidades que son reconocidas como fundamentales en el crecimiento humano, dado que son necesarias tanto para superar los desafíos en las interacciones sociales de la vida cotidiana, como para adaptarse con flexibilidad y éxito a las demandas situacionales.

Pese a esto, independiente de la postura epistemológica, el SED, tal como lo plantean Berger et al. (2009), incluye “habilidades que se relacionan con la conciencia que la persona tiene de las emociones, tanto propias como de los otros, y cómo las integra de manera adaptativa en su vida social” (p. 27). Por tanto, conlleva aprender habilidades apropiadas para la edad relacionadas con el reconocimiento, expresión y manejo de emociones propias y de terceros; el cuidado y preocupación por otros; la toma de decisiones responsables; la comprensión y seguimiento de las normas de convivencia; y el afrontamiento efectivo de situaciones desafiantes, para poder establecer, mantener y desarrollar relaciones saludables (Saarni, 1999; Eisenberg, 2000; Cohen, 2003; Zins et al., 2007; Berger et al., 2009; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013; Malti y Noam, 2016).

Asimismo, dado que el SED se configura como un elemento clave en la adaptación y flexibilidad que tiene un individuo frente a demandas situacionales y relaciones sociales (Malti y Noam, 2016), este tiene múltiples formas de expresión acorde con las exigencias del entorno,

incluyendo el despliegue de conductas manifiestas, integración de conductas encubiertas (cogniciones y emociones), la orientación a objetivos y metas, y la adecuada lectura del contexto, incluso referentes situacionales y culturales (Justis et al., 2017). Ya que el SED se involucra en infinidad de tareas y se despliega de formas tan variadas, se entiende por qué su comprensión es tan compleja y ha sido tan difícil construir una teoría que: a) delimite a la perfección una taxonomía que abarque todas las habilidades que lo conforman, b) permita realizar un rastreo de estas en el desenvolvimiento de una persona, c) pueda identificar la forma en que esas manifestaciones interactúan entre sí para categorizar el grado en que el desarrollo se puede considerar óptimo o menor y d) teorice sobre cómo las habilidades se relacionan entre sí para mejorar o limitar el SED.

Modelos teóricos y habilidades socioemocionales

A pesar de que existe consenso en que el SED se compone de distintas habilidades socioemocionales, tanto autodirigidas como orientadas a otros, se ha generado un amplio debate en torno a cuáles son estas; lo anterior ha llevado a que se desarrollen un sin fin de listas, esquemas de clasificación, taxonomías y modelos teóricos. Este apartado pretende mostrar las principales habilidades incluidas en el SED y algunos de los autores que han conceptualizado sobre ellas, con el fin de permitir al lector reconocerlas; esto se considera importante para poder fundamentar las bases que permitirán más adelante ampliar la comprensión sobre los modelos teóricos que delimitan el constructo, y para que todo aquel que decida evaluar o intervenir sobre el SED pueda identificar de manera puntual desde qué perspectiva aproximarse su objeto de estudio, según el campo de acción.

En el SED se identifican una serie de habilidades básicas necesarias en cualquier taxonomía que se realiza sobre este (Malti y Noam, 2016), se destacan como elementos comunes el reconocimiento emocional, la expresión adecuada de emociones y la regulación de estas (Berger et al., 2009; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013; Denham y Brown, 2010; Henao y García, 2009; Jones y Bouffard, 2012; Justis et al., 2017; Malti y Noam, 2016); no obstante, aunque distintos autores convergen y defienden estos elementos, algunos de ellos los reorganizan en combinaciones distintas y otros los redefinen con algunas variaciones. Sumado a estas se presentan habilidades periféricas, intercambiables, que se pueden usar de forma flexible, cuya coocurrencia contribuye a que se obtengan interacciones efectivas y exitosas, y las cuales varían para cada conceptualización dependiendo del autor (Denham y Brown, 2010).

Jones y Bouffard (2012), por ejemplo, agrupan las competencias en tres categorías conceptuales: a) los procesos emocionales, donde se incluyen el conocimiento y expresión emocional, la regulación emocional y conductual, la empatía y la toma de perspectiva; b) las habilidades sociales o interpersonales, que agrupan la capacidad para interpretar el comportamiento de terceros, adaptarse a situaciones sociales, interactuar de forma saludable con otras personas y los comportamientos prosociales; y c) la regulación cognitiva, que reúne el control atencional, la inhibición de respuestas inapropiadas, la memoria de trabajo, y la flexibilidad cognitiva. Igualmente, para Berger et al. (2009), como el SED se relaciona con la conciencia de emociones

propias o de terceros y el grado de adaptación con el que se integran en la vida social, este se conforma por la tenencia de conciencia propia y de otros, autorregulación, solución pacífica de conflictos, enfrentamiento de dificultades como oportunidades y habilidades comunicativas.

Por su parte, Justis et al. (2017) identifican a) la habilidad comunicativa para percibir, valorar y expresar emociones; b) la habilidad asertiva para acceder, reconocer y generar sentimientos que faciliten el pensamiento crítico, constructivo y motivador; c) la habilidad empática para reconocer y comprender emociones; d) la habilidad interactiva de autocontrol para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual; e) la habilidad decisoria para lograr la solución de problemas a partir del consenso y la participación; y f) la habilidad predictiva pro-social para asumir riesgos a través del optimismo, la objetividad y el compromiso social. Asimismo, proponen que para desarrollar estas competencias es necesario contar con una actitud positiva, las capacidades de reconocer emociones propias y de terceros, de expresar estados emocionales, y de controlar las emociones propias, empatía, toma de decisiones, motivación, autoestima y resiliencia.

De forma similar, para Henao y García (2009), el SED se compone de tres competencias, la comprensión emocional, la regulación de emociones y la empatía. (a) La comprensión emocional, se compone de dos procesos, por una parte la comprensión propiamente dicha y la toma de perspectiva, y por otro la comprensión de la ambivalencia emocional y de las reglas de expresión socialmente aceptadas; (b) la regulación de emociones se refiere a elegir y limitar manifestaciones emocionales para hacer frente a las exigencias sociales, es decir, consiste en detectar y utilizar estrategias eficaces para modular y dar a conocer los estados emocionales de acuerdo con las demandas situacionales, para adecuar así el tipo de respuesta más indicado; (c) la empatía, se entiende como la capacidad de comprender la situación emocional de alguien más y emitir respuestas que vayan acorde con esa emocionalidad, solo es loggable si hay dominio de las competencias anteriores.

Denham y Brown (2010), en el Modelo Prisma de la Competencia Social, destacan cinco componentes del SED que son operativos para alcanzar un nivel adecuado de efectividad en las interacciones sociales. (a) La autoconciencia se refiere a la capacidad de evaluar con precisión los sentimientos, intereses, valores y fortalezas personales; (b) el autocontrol se entiende como la capacidad de manejar las emociones de una manera productiva, monitorear y modificar los estados emocionales cuando sea pertinente; (c) la conciencia social incluye la capacidad de tomar las perspectivas de terceros, interés por comprender sus sentimientos, interpretarlos, empatizar, y apreciar las similitudes y diferencias de los demás; (d) la toma de decisiones responsable apunta a analizar situaciones sociales e identificar problemas, establecer objetivos prosociales y determinar formas éticas y efectivas de resolver las diferencias promoviendo el bienestar; y (e) las habilidades relacionales corresponden con promover intercambios positivos y efectivos con otros que perduren en el tiempo. La interrelación de estas permite que la persona adquiera reconocimiento por parte de sus pares y mantenga un nivel adecuado de compromiso y regulación, competencias necesarias para que surja la autoeficacia, relaciones saludables con pares y el estatus social, variables que

den lugar a la consecución objetiva de metas intra e interpersonales, y sobre los cuales descansa la competencia social como el nivel más alto de la jerarquía. Cabe destacar que la construcción y escalada en la competencia social se da en contextos de influencia como las relaciones con pares, padres y profesores.

En relación con lo expuesto, Furlong, You et al. (2014) proponen el modelo de la Covitalidad, definida como el efecto de la combinación e interacción de fortalezas y activos psicológicos positivos que, al interactuar en conjunto, generan un bienestar subjetivo mayor (Furlong, You et al., 2014). Para los autores, la covitalidad se conforma por cuatro esquemas mentales que, a su vez, se componen de 12 disposiciones psicológicas (tres por cada esquema mental): a) creer en sí mismo se conforma mediante la interacción de la autoeficacia, autoconciencia y persistencia; b) creer en los otros se compone de la percepción de apoyo escolar, apoyo de pares y coherencia familiar; c) la competencia emocional está conformada por la regulación emocional, empatía y autocontrol y d) el compromiso con la vida se constituye por la gratitud, entusiasmo y optimismo. Desde esta propuesta, los niños y adolescentes se enfrentan a situaciones que conllevan al desarrollo de disposiciones psicológicas, que se van estructurando y permitiendo la consolidación de esquemas cognitivos que organizan las experiencias vitales y las dotan de sentido; el valor de estos esquemas recae en fomentar el desarrollo positivo, y tanto proteger como hacer frente a la angustia psicológica. A partir de lo dicho, la covitalidad se entiende como el efecto de la interacción de estos esquemas cognitivos, cuyo desarrollo es directamente proporcional al de bienestar subjetivo (Furlong, Dowdy et al., 2014; Renshaw et al., 2014).

Por último, cabe mencionar el Modelo Clover de Malti y Noam (2016), quienes identifican como componentes centrales del SED, a) la comprensión individual de las experiencias emocionales en uno mismo y en los demás, b) la capacidad de expresar emociones de una manera apropiada para la edad y c) las capacidades de regulación de las emociones. Para ellos, la emoción es un concepto de múltiples capas, vinculado a la experiencia de las propias respuestas emocionales (incluyendo sus componentes fisiológicos), así como a las interacciones sociales multifacéticas (se destacan la comprensión emocional de terceros y una expresión emocional acorde a la edad). Estos componentes se integran en cuatro dimensiones mínimas: la acción, asertividad, pertenencia y reflexión. La acción y pertenencia abarcan las habilidades centrales de la regulación emocional; la simpatía y las habilidades relacionadas con comprender, comunicar e integrar las emociones en uno mismo y en terceros. Por su parte, la asertividad y la reflexión están más relacionadas con habilidades socio-cognitivas y motivacionales como la perseverancia, el optimismo, el pensamiento crítico y el funcionamiento de habilidades ejecutivas.

Así mismo, los autores proponen que las habilidades socioemocionales centrales y las dimensiones respectivas se organizan a lo largo de dos espectros continuos: la orientación de las habilidades y el grado de regulación que se tienen sobre estas. Respecto a la orientación, esta nos permite comprender si las habilidades socioemocionales están en función de uno mismo (dando pie a desarrollar una perspectiva propia), de otros (para que surjan las emociones sociales, es decir la empatía, culpa y vergüenza) o de ambos (dando como resultado una adecuada comprensión

social, entendimiento y expresión emocional, y capacidad de adaptación y resiliencia). Por su parte, el grado de regulación indica que existe una necesidad humana básica de demostrar alternancia entre el control y la expresión de estas, cuyo equilibrio flexible conduce a una resiliencia óptima. Adicionalmente, frente a estos dos dominios, existe una variación intraindividual e interindividual que refleja procesos de desarrollo y transformación (Malti y Noam, 2016).

Teniendo en cuenta las diferentes posturas planteadas entre los autores, los modelos postulados por Malti y Noam (2016), Denham y Brown (2010) y Furlong, You et al. (2014) se consideran los más completos, ya que van un paso más allá y proponen una taxonomía del SED que no solo delimita cuáles habilidades lo conforman, sino que también permite entender cómo estas interactúan para posibilitar la adaptación exitosa del individuo a su contexto. Proponer la agrupación por dimensiones permite establecer y comprender de manera adecuada el SED, pues lo caracteriza no solo como un proceso unitario, sino que abre la posibilidad para evaluar y considerar cada uno de sus componentes o variables según la dimensión que se desee abordar; Sumado a lo anterior, se consideran los abordajes teóricos más sólidos, dado que permiten no solo identificar las habilidades involucradas, sino también dar cuenta de cómo la interacción entre estas fomenta o retrasa el desarrollo de cada individuo.

Además, la Covitalidad como modelo teórico tiene tres grandes fortalezas que guardan una estrecha relación con el proyecto del cual se desliga este capítulo. La primera es que, a diferencia de los modelos Prisma y Clover, no se limita a describir la interacción e identificar las habilidades involucradas, sino que hace énfasis en el efecto que genera dicha interacción entre las competencias que lo conforman, lo que destaca que un elemento no es más importante sobre otro y que las intervenciones sobre el SED deben centrarse en desarrollar la mayor cantidad posible de habilidades; de esta manera, propone como ruta fomentar un adecuado desarrollo para propiciar bienestar subjetivo y salud mental en infancia y adolescentes.

La segunda es que permite plantear modelos de intervención que no se limiten a remediar un problema que ya esté presente o a solventar déficits, como suelen hacer la mayoría de las intervenciones, sino que permite potencializar el SED desde las fortalezas de cada niño o adolescente, lo cual hace que sirva al mismo tiempo como vía de promoción y prevención y que cada persona tenga un desenvolvimiento óptimo desde su crecimiento personal y mejoramiento individual.

La tercera es que permite entender cómo los niños y adolescentes integran las comprensiones y concepciones que tienen sobre el mundo en su desarrollo, lo que muestra que este es un proceso bidireccional; es decir, la Covitalidad tiene en cuenta que según como la persona interprete sus experiencias se va a relacionar con el mundo y la forma en que se relacione con el mundo va a permear los esquemas mentales que dan significado a sus vivencias.

Logros del desarrollo socioemocional

Debido a las diversas delimitaciones que se han presentado sobre el SED, también es posible encontrar diferentes aproximaciones teóricas en las cuales se plantea que, si se logra conseguir un adecuado desarrollo, este culmina en la consecución de otras habilidades y cualidades relacionadas, necesarias para el éxito personal y social. A continuación, se caracterizan algunas de estas.

Una consecución vital del SED es la emergencia de la Inteligencia Emocional, porque permite una adaptación con mayores probabilidades de logro, en tanto posibilita organizar a las emociones, alinear las decisiones y conductas, y articular el pensamiento en pro de conseguir objetivos claros; cabe destacar que una adecuada inteligencia emocional va a depender de la edad del individuo. Entre sus primeros exponentes destacan Mayer y Salovey (1997), quienes la definieron inicialmente como el compendio de habilidades que explican cómo la percepción y comprensión emocional cambian de acuerdo con el individuo.

Posterior a ellos, Bar-On (1997) la conceptualizó como un espectro de habilidades, competencias y destrezas necesarias para lograr éxito al enfrentar las demandas y presiones del ambiente, se distinguen entre destrezas intrapersonales (auto-conciencia, auto-actualización, auto-evaluación e independencia), interpersonales (establecimiento y mantenimiento de relaciones, asertividad, responsabilidad social y emocional), de manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de impulsos) y del ánimo (felicidad y optimismo). Finalmente, Petrides et al. (2007) realizan una diferenciación entre la inteligencia emocional como habilidad cognitiva (siendo la ya descrita hasta el momento) y como rasgo de personalidad, donde este es un conglomerado de percepciones que cada persona tiene sobre sus emociones y comportamientos, y están compuestas por 15 rasgos: adaptabilidad, asertividad, percepción, expresión, manejo y regulación emocional, control de impulsos, relacionamiento social, autoestima, automotivación, conciencia social, manejo del estrés, empatía, felicidad y optimismo.

Esta meta-habilidad también puede ser utilizada en el marco de las relaciones sociales, lo que asegura una eficacia interpersonal en la que la persona logra relacionarse de forma satisfactoria con otros, construir, mantener y nutrir vínculos, resolver altercados y responder de forma responsable las demandas que surgen en las interacciones. Además de lo mencionado, su relación con el surgimiento y mantenimiento de bienestar psicológico y salud mental también resalta al considerar que esta permite tener una relación favorable con las propias emociones, lo que da lugar a una mayor aceptación y gestión de las emociones displacenteras, un mayor disfrute de las emociones agradables y el surgimiento de un autoconcepto favorable.

Un segundo logro del SED es el establecimiento de la memoria afectiva. Taylor (2002) y Seligman (2005) proponen que las experiencias forman con el tiempo modelos mentales de carácter emocional para comprender el mundo; así, cada persona, le da sentido a los eventos (integra su impacto, intensidad de la reacción emocional propia y de otros, y el contexto) dentro de una historia de vivencias sociales que genera esquemas o representaciones mentales. De igual forma,

proponen que la abundancia de emociones positivas o negativas dependen del establecimiento previo de un espiral de sensaciones reforzantes o aversivas que se retroalimentan, lo que incrementa el dominio de dichas emociones y produce más sensaciones agradables o desagradables.

La memoria afectiva cobra relevancia, dado que permite asignar atributos emocionales a las experiencias vividas y hace posible aprender desde la experiencia, mediante la integración de la evaluación racional y emocional de los resultados de las circunstancias enfrentadas; igualmente, esta se encuentra involucrada en el surgimiento de procesos motivacionales que permiten ejecutar y mantener acciones dirigidas a la consecución de objetivos a mediano y largo plazo. Esta también tiene implicaciones en salud mental, en tanto funciona de manera selectiva y ello hace que: a) los recuerdos autobiográficos más vívidos a nivel emocional sean los más recordados, lo que impacta el estado de ánimo y b) que según el afecto imperante se tiendan a recuperar recuerdos con un tono anímico acorde, dándole potencia a dicha emocionalidad, y que sirve como filtro para experiencias con atributos emocionales similares en el presente (Airaldi, 2014).

Por último, la Covitalidad también puede ser conceptualizada como un logro porque es una meta-habilidad encaminada a propiciar el bienestar subjetivo y a permitir vivir una vida con significado y propósito, lo cual solo se alcanza a través de la consecución de un desarrollo socioemocional óptimo (Renshaw et al., 2014). De esta forma, cuando la Covitalidad se logra configurar, empieza a servir como factor protector, en tanto propicia mayor bienestar subjetivo, salud mental y percepción de satisfacción con la vida; por ejemplo, se sabe que permite un mejor desempeño escolar, mejor aprendizaje, mayor motivación por permanecer dentro de un sistema escolar, mejores relaciones con amigos, compañeros y figuras de autoridad, más conductas prosociales y mayor resiliencia. De igual manera, su efecto protege de la angustia psicológica, problemas emocionales y de conducta, el uso de sustancias psicoactivas y el matoneo escolar.

Teniendo en cuenta lo descrito hasta aquí, se puede decir que los logros del SED son la constitución de meta-habilidades que se adquieren como consecuencia de un desarrollo socioemocional óptimo y contribuyen a que la persona pueda tener una mejor adaptación y relaciones interpersonales sólidas, estos son los objetivos básicos del SED, adicionalmente se propicia una satisfacción vital mayor, bienestar subjetivo y salud mental. La inteligencia emocional contribuye a esto en tanto permite tener una relación sana con las emociones, disfrutar más de las situaciones cotidianas y nutrir las relaciones sociales para construir mejores vínculos; la memoria afectiva lo posibilita, pues otorga un tinte emocional a las experiencias vividas para que se pueda aprender de ellas e integrarlas en la construcción de significados y metas, impactar sobre el estado anímico, y promover y mantener actuaciones motivadas a largo plazo. La Covitalidad, por su parte, permite que las personas integren todo lo anterior para vivir una vida con un significado y propósito, lo cual permite darles sentido a las actuaciones cotidianas y tomar decisiones adecuadas que motiven un mejor desenvolvimiento futuro, lo que finalmente contribuye como un factor protector contra la adversidad.

Instrumentos de evaluación y medición del desarrollo socioemocional

Dado que el constructo del SED es tan variado, existen múltiples instrumentos que permiten medirlo o medir alguno de sus componentes. A pesar de esto, poder contar con instrumentos y cuestionarios que permitan evaluar el SED se vuelve fundamental para caracterizar una población, rastrear el punto de desarrollo de un individuo, hipotetizar sobre dificultades psicosociales que pueda presentar una persona o grupo y diseñar intervenciones que propicien salud mental. A raíz de esto se consideró pertinente brindar opciones de instrumentos que faciliten una evaluación general del desarrollo socioemocional y que evalúen componentes de forma individual. De esta manera, este apartado brinda una amplia gama de opciones frente a qué instrumentos de evaluación son oportunos de acuerdo con el referente teórico utilizado, las necesidades identificadas y los intereses sujetos al campo de acción.

Instrumentos para evaluar el SED como constructo

Holistic student assessment - HSA (Malti et al., 2018). Basado en el modelo Clover, es un cuestionario de 61 ítems que se compone de escalas de autoinforme y de calificación por profesores, diseñadas para evaluar las fortalezas y los desafíos sociales y emocionales de los estudiantes de secundaria entre los 10 y los 18 años. Evalúa siete dimensiones centrales del SED: reflexión, confianza, optimismo, empatía, asertividad, orientación a la acción y control de las emociones, y cuenta con un coeficiente omega que varía desde 0.76 hasta 0.91.

Social Emotional Health Survey - SEHS (Furlong, You et al., 2014). Cuestionario de autoinforme que mide el paradigma de covitalidad a partir de la evaluación de las disposiciones psicológicas y sociales centrales asociadas con el desarrollo positivo de los jóvenes desde la infancia hasta la transición posterior a la escuela secundaria. Arroja resultados sobre bienestar y malestar emocional, conectividad en el colegio y satisfacción con la vida; de igual forma, predice el desempeño académico y la presencia de síntomas socioemocionales. Evalúa cuatro dimensiones: creer en sí mismo, creer en otros, competencia emocional y vida comprometida. Existen tres versiones para tres grupos etarios: el *SEHS-Primary* (cuestionario de 20 preguntas diseñado para evaluar niños escolarizados en primaria entre los 8 y los 12 años, con alfa de Cronbach entre 0.63 y 0.93), el *SEHS-Secundary* (cuestionario de 36 ítems para evaluar adolescentes entre los 13 y los 18 años, con alfa de Cronbach entre 0.89 y 0.95) y el *SEHS-Higher Education* (escala de 36 puntos que evalúa a jóvenes universitarios, en proceso de validación, con alfa de Cronbach = 0.82).

The Trait Emotional Intelligence Questionnaire - TEIQue (Petrides, 2009). Instrumento que mide la inteligencia emocional bajo su definición de rasgo y brinda una evaluación integral del mundo emocional del individuo. Presenta varias versiones según la población objetivo y cantidad de ítems, pero todos tienen en cuenta las dimensiones de emocionalidad, autocontrol, sociabilidad, bienestar, automotivación y adaptabilidad. El TEIQue original cuenta con 153 ítems, tiene un alfa de Cronbach entre 0.88 y 0.89 y está pensado para adultos, su versión corta (TEIQue-SF) cuenta con 30 ítems y tiene un alfa de Cronbach entre 0.83 y 0.89; para realizar evaluaciones

a niños están el TEIQue-CF de 75 ítems con alfa de Cronbach de 0.80, y el TEIQue-CSF de 36 ítems con alfa de Cronbach entre 0,72 y 0.76; y para evaluar adolescentes se cuenta con el TEIQue-AF de 153 ítems, con alfa de Cronbach entre 0.60 y 0.90 y el TEIQue-ASF de 30 ítems con alfa de Cronbach entre 0.83 y 0.89.

Devereux Early Childhood Assessment - DECA (LeBuffe y Naglieri, 1999). La Evaluación de la primera infancia de *Devereux* es una lista de verificación que evalúa los factores protectores asociados con la resiliencia en los niños en edad preescolar (entre 2 y 5 años) y puede ser completada por padres y maestros. Por medio de la evaluación de la presencia de 27 comportamientos positivos, identifica a los niños que poseen o carecen factores de protección relacionados con el aprendizaje socioemocional a partir de cuatro dimensiones (apego, autocontrol e iniciativa) y proporciona perfiles que permiten a los profesores examinar las fortalezas de los niños dentro de la clase, para alentar el desarrollo socioemocional de toda el aula; de igual forma, también se abordan las preocupaciones de comportamiento. Cuenta con alfa de Cronbach entre 0.90 y 0.94 al ser diligenciado por padres, y entre 0.93 y 0.94 al ser contestado por profesores.

Devereux Student Strengths Assessment - DESSA (LeBuffe et al., 2008). Escala de calificación de comportamiento para utilizar con niños y adolescentes hasta los 14 años. Se compone de 72 ítems que proporcionan calificaciones en ocho escalas: pensamiento optimista, autogestión, comportamiento dirigido a objetivos, autoconocimiento, conciencia social, responsabilidad personal, toma de decisiones y habilidades de relación. La evaluación también arroja un puntaje general de factores de protección y brinda información útil para desarrollar estrategias de prevención e intervención en el aula. Además, cuenta con alfa de Cronbach entre 0.08 y 0.98 al ser contestado por padres, y entre 0.89 y 0.99 al ser diligenciado por profesores.

Social and emotional assets and resilience scales - SEARS (Merrell, 2011). Sistema de evaluación socioemocional de múltiples informantes, se basa en medir las fortalezas y atributos socioemocionales positivos de niños y adolescentes desde los 5 hasta los 18 años, tiene en cuenta las habilidades para resolver problemas, las habilidades interpersonales, la capacidad de hacer y mantener amistades, la capacidad de afrontar adversidad y la capacidad de ser optimista ante la adversidad. El sistema SEARS incluye las escalas SEARS-C (medida de autoinforme de 35 ítems para niños, alfa de Cronbach = 0.92), SEARS-A (medida de autoinforme de 35 ítems para adolescentes, alfa de Cronbach = 0.93), SEARS-T (escala de 41 ítems para ser diligenciada por profesores para evaluar a los estudiantes, alfa de Cronbach = 0.98), y SEARS-P (escala de 39 ítems para ser diligenciada por padres, alfa de Cronbach = 0.96); además, existe una versión corta de 12 ítems para cada instrumento ya descrito, con alfas de Cronbach de 0.85, 0.0.83, 0.93 y 0.90, respectivamente . Cada una de las escalas del SEARS incluye ítems para evaluar responsabilidad, autorregulación, competencia social y empatía.

Early Development Instrument - EDI (Janus y Offord, 2007). Cuestionario de 103 ítems para ser completado por maestros de jardín de infantes para medir la capacidad de los niños de cumplir con las expectativas de desarrollo apropiadas para su edad en cinco dominios

generales: salud física y bienestar, competencia social, madurez emocional, desarrollo cognitivo y del lenguaje, y habilidades de comunicación y conocimientos generales. Está diseñado para evaluar las competencias de niños entre los 4 y 7 años. Cuenta con un alfa de Cronbach entre 0.84 y 0.96.

Middle Years Development Instrument - MDI (Schonert-Reichl et al., 2013). Cuestionario de autoinforme para niños entre los 6 y los 12 años, el cual pregunta qué piensan y sienten sobre sus experiencias, tanto dentro como fuera de la escuela. Incluye entre 74 y 101 ítems (dependiendo de la edad) relacionados con cinco áreas del desarrollo que están fuertemente vinculadas al bienestar, la salud y el rendimiento académico: salud física y bienestar, conectividad, desarrollo social y emocional, experiencias escolares y uso del tiempo después de la escuela. Cuenta con un alfa de Cronbach entre 0.70 y 0.91.

Evaluación del Desarrollo Emocional Infantil - EDEI (Henao y García, 2009). Instrumento que evalúa el desarrollo emocional bajo las dimensiones de empatía, comprensión emocional y regulación emocional. Utiliza 13 láminas evocadoras de situaciones y preguntas del examinador y se cuenta con distintas láminas para niños y niñas. Cuenta con un alfa de Cronbach entre 0.75 y 0.81.

Instrumentos para evaluar habilidades socioemocionales individuales del SED

Facial Emotion Recognition and Empathy Test - FERET (Coskun y Coskun, 2019). Permite evaluar las habilidades de reconocimiento facial de las emociones y empatía en niños entre los 7 y los 10 años. Cuenta con 6 ítems relacionados con expresiones faciales claves para reconocer las emociones básicas (tristeza, ira, miedo, sorpresa, alegría y asco), frente a los que se les pide a los niños que indiquen qué emoción es y que muestren la respuesta empática adecuada para esa emoción. Cuenta con un alfa de Cronbach de 0.82.

Berkeley Puppet Interview - BPI (Measelle et al., 1998). Es una combinación de entrevistas estructuradas y clínicas, evalúa las autopercepciones de los niños entre los 4 y 8 años, se utiliza un títere para aumentar el nivel de comodidad y la facilidad de comunicación del niño. El formato de la prueba produce una escala de autopercepción que incluye medidas de competencia académica del niño, motivación hacia el logro, competencia social, aceptación de los compañeros, depresión/ansiedad y agresión/hostilidad. Cuenta con un alfa de Cronbach de 0.92.

The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children - PSPCSAYC (Harter y Pike, 1984). Es una evaluación que brinda medidas de competencia percibida y aceptación social utilizando representaciones pictóricas que le permiten a los niños pequeños visualizar concretamente las áreas de competencia. La escala se basa en el supuesto de que los niños son capaces, en las medidas de autoinforme, de emitir juicios fiables sobre su competencia si se expresan en términos de comportamientos concretos observables y si se presentan estímulos pictóricos que representan manifestaciones concretas de los comportamientos relevantes. Mide

cuatro áreas del autoconcepto: competencia percibida física y cognitiva, y aceptación social de pares y materna en niños de 4 a 7 años. Cuenta con un alfa de Cronbach que varía entre 0.50 y 0.85.

Preschool Self-Regulation Assessment - PSRA (Smith-Donald et al., 2007). Instrumento que mide las habilidades de autorregulación en edades preescolares, incluyendo la regulación emocional, atencional y comportamental. La batería PSRA contiene diez tareas: cuatro tareas de demora de gratificación, tres tareas de control ejecutivo y tres tareas de cumplimiento del preescolar. Cuenta con un alfa de Cronbach que varía entre 0.54 y 0.58.

Social Competence and Behavior Evaluation Short - SCBE-30 (LaFreniere y Dumas, 1996). Escala de calificación de 30 ítems para padres/maestros diseñada con el fin de evaluar la regulación emocional, la expresión de las emociones y la competencia social (incluyendo la conciencia social y las habilidades de relación) en niños de edad preescolar y niños de kindergarten. Cuenta con un alfa de Cronbach que varía entre 0.80 y 0.92.

The Social Skills Rating System - SSRS (Gresham y Elliott, 1990). Es un sistema de evaluación para el comportamiento social de niños de primaria; incluye escalas de calificación para maestros, padres y versiones de autoinforme para estudiantes de primaria sobre habilidades sociales (cooperación, afirmación y autocontrol), competencia académica, responsabilidad y empatía. Este instrumento destaca al evaluar habilidades en los ámbitos de la conciencia social, la toma de decisiones responsables y las habilidades de relación. Cuenta con un alfa de Cronbach que varía entre 0.84 y 0.95.

Kusché Affective Interview – Revised KAI-R (Kusché et al., 1988; Cook et al., 1994). Evalúa la comprensión de emociones adquiridas y complejas como el orgullo, la culpa, los celos y la ansiedad. También evalúa otras funciones de comprensión emocional, como la experiencia emocional, las señales emocionales, los sentimientos ambivalentes, las reglas de exhibición, los aspectos temporales de la emoción y la naturaleza universal de las emociones. Cuenta con un alfa de Cronbach entre 0.81 y 0.84.

Minnesota Preschool Affect Checklist - MPAC (Sroufe et al., 1984). Evaluación de la competencia emocional y de resolución social de problemas en preescolares. Incluye 53 ítems organizados en escalas de afecto positivo y negativo, afecto inapropiado, participación positiva y negativa, impulsividad, agresión, deambulación, aislamiento social, habilidades de los compañeros y empatía/comportamiento prosocial. La evaluación requiere cuatro observaciones de 5 minutos realizadas en días separados por evaluadores capacitados. Cuenta con un alfa de Cronbach entre 0.51 y 0.69.

The Penn Interactive Preschool Play Scale - PIPPS (Fantuzzo et al., 1995). Informe de 22 ítems para padres y maestros sobre la competencia social de los preescolares; los evaluadores informan sobre el comportamiento de los niños en diferentes entornos de juego. El PIPPS brinda

clasificaciones en tres escalas: interacción del juego, interrupción del juego y desconexión del juego. El instrumento examina las diferencias entre los niños que participan en interacciones positivas con sus compañeros y aquellos que luchan con las interacciones con sus compañeros; también identifica las técnicas de juego de los niños resilientes. Cuenta con un alfa de Cronbach entre 0.91 y 0.94.

Los instrumentos anteriormente mencionados, permiten hacer un rastreo tanto del SED como de sus componentes individuales; por tanto, hacer una evaluación de este resulta pertinente dado que facilita conocer el estado de las habilidades intrapersonales e interpersonales necesarias para mantener interacciones sociales exitosas, responder de forma adecuada a las demandas del entorno, superar los desafíos de la vida cotidiana y adaptarse con flexibilidad a los cambios del entorno. Esta información cobra relevancia en tanto con ella se podrían identificar necesidades y prioridades de aspectos puntuales por fortalecer dentro de los programas de intervención psicoterapéuticos con niños y adolescentes, así como desarrollar estrategias pedagógicas de promoción y prevención que puedan ser desplegadas desde el colegio y la casa para que favorezcan los aspectos positivos de los comportamientos de niños y adolescentes, y que no estén centrados únicamente en la reducción de los aspectos negativos.

Variables relacionadas con el desarrollo socioemocional

El concepto de desarrollo socioemocional se ha estudiado con relación a diferentes contextos junto con el grado de desenvolvimiento en estos. En este apartado se busca señalar la relación bidireccional que tiene el SED con variables propias de estos y cómo permiten que los niños y adolescentes se adapten y respondan al ambiente.

Respecto al contexto familiar, este tiene un papel protector por medio de la comprensión, expresión y regulación emocional, pues es en este entorno donde los niños establecen relaciones que se convierten en puntos de referencia con los otros, así que aquellos niños que tienen relaciones estables en casa logran un desarrollo estable, consistente y responsable con sus pares. En este sentido, Henao y García (2009) mostraron que, aquellas familias con estilo de crianza equilibrado tienden a tener hijos con un mejor desempeño en la comprensión emocional; mientras que estilos de crianza permisivos o autoritarios se relacionan con baja empatía y desempeño emocional en general, haciendo énfasis en la fuerte influencia que genera la familia en el desarrollo socioemocional. En concordancia con lo anterior, y reafirmando la importancia de la participación familiar en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, Suarez y Vélez (2018) realizaron una revisión sobre los elementos y las dinámicas familiares que contribuyen en el desarrollo socioemocional, y encontraron que la familia es el núcleo educacional para preparar a los niños y adolescentes como individuos sociales.

Dentro del contexto escolar, el SED puede influir tanto en el desempeño académico como en la relación con otros. Frente al primero, cabe decir que el desarrollo socioemocional se relaciona con el aumento del aprendizaje, la motivación, el compromiso por parte del estudiante, menor

índice de violencia escolar, matoneo, menor rechazo por pares y disminución de las conductas de riesgo (Hawkins et al., 1999; Malecki y Elliot, 2002; Cohen, 2003; Espelage et al., 2004; Bierman, 2004). Por la misma línea, Berger et al. (2009) destaca que las relaciones interpersonales son de vital importancia al generar ambientes afectivos que determinan la manera en que los niños responden y enfrentan las situaciones académicas, dado que al suplir las necesidades socioemocionales de niños y adolescentes se aumenta el rendimiento académico, el dominio de los temas vistos, se estimula el interés por el conocimiento, las tareas y las actividades académicas y se incrementa la capacidad de aprendizaje.

Investigaciones muestran que, incluso desde pequeños, los niños que logran comprenderse y comprender a los otros, al igual que regular sus emociones y ser partícipes de comportamientos prosociales y de resolución de problemas, muestran actitudes más positivas en el ámbito escolar, relaciones satisfactorias con los compañeros y, por ende, un mayor éxito académico (Mavroveli et al., 2009). Asimismo, los problemas socioemocionales y los problemas académicos son áreas que se relacionan incluso en la adultez, pues se ha encontrado que los niños que tienen dificultades en el SED muestran pobre éxito social, emocional, académico y una baja percepción de soporte en su vida adulta (Avilés et al., 2006).

Además de lo anterior, en el contexto escolar existen diferentes situaciones que tienen un impacto sobre el SED en los estudiantes, las cuales también tienen implicaciones sobre el grado de bienestar del niño o adolescente. Un clima escolar que destaque por la percepción de apoyo e inclusión por parte de pares, junto con actitudes docentes que inciten el ser escuchados, reconocidos y acompañados en su proceso de aprendizaje favorecen el desarrollo socioemocional; por el contrario, la presencia de exclusión, ofensas, agresiones por parte de sus compañeros y/o situaciones con docentes que no generan confianza, son injustos en sus decisiones, se enojan frecuentemente y no propician espacios con sus estudiantes, tienden a inhibir su desarrollo (Berger et al., 2009). Teniendo en cuenta que el SED tiene una relación bidireccional con el ambiente, este permite que los niños y adolescentes respondan de forma efectiva ante las presiones del medio que les rodea (Ruvalcaba- Romero et al., 2017), por lo cual ante situaciones adversas, el SED permite tener un mejor ajuste y salir exitoso de la circunstancia difícil; asimismo el desarrollo de fortalezas socioemocionales permite que los educadores puedan prevenir la ausencia o deserción escolar (Álamos et al., 2017; Wroblewski et al., 2019).

Por último, el SED también se ha visto implicado en el mantenimiento y/o afectación de la salud mental, esto depende de si se presenta o no un posible déficit en las habilidades o competencias socioemocionales (Williams et al., 2019). Según sea su desarrollo, la persona tendría o no los recursos suficientes para hacerle frente a las situaciones esto si cuenta o no con las suficientes herramientas para identificar, comprender y manejar sus propias emociones, así como gestionar las de otros y activar redes de apoyo; además, si se cuenta con un adecuado desarrollo socioemocional este puede ayudar a prevenir y a contrarrestar el riesgo de problemas mentales, lo que es un factor de protección que evita el desarrollo o mantenimiento de dificultades emocionales y/o comportamentales, por otro lado puede ser un desencadenante cuando se evidencia que hay un

déficit. De ahí la importancia de conocer y comprender este constructo, dado que permite diseñar estrategias que aborden las necesidades y desafíos del desarrollo (Masten et al., 2005; Berger et al., 2009; Malti y Noam, 2008; Oberle et al., 2014; Telef y Furlong, 2017). En concordancia con lo anterior, Thompson (2010) y Álamos et al. (2017) indican que los niños y adolescentes con una mayor comprensión emocional tienen un mejor autoconcepto y tienen mejores comportamientos, lo que actúa como factor protector y precursor de bienestar psicológico y de salud mental.

Lo anterior indica cómo el SED cobra importancia dentro del crecimiento de los niños y adolescentes, así como su interacción con cada uno de los contextos, ya que si bien estos posibilitan el surgimiento y reestructuración de habilidades y competencias emocionales que permiten afrontar los desafíos, la forma en que se desarrolle puede tener efectos positivos o negativos en la salud mental, el desempeño académico y la interacción con otros; para que esto ocurra de forma exitosa, se hace necesario que el menor pueda incorporar cada uno de los logros y aprendizajes obtenidos en las diferentes situaciones a las que se ve expuesto y a través de las cuales desarrolla las diferentes habilidades. Así pues, este proceso es de necesidad insoslayable, ya que si hay dificultades en alguna de las competencias se pueden desencadenar problemas internalizantes y/o externalizantes, junto con problemas académicos asociados con la poca motivación, manejo de la frustración, y déficit en las relaciones interpersonales. De ahí que se deba hacer énfasis en un desarrollo socioemocional adecuado que permita el logro del éxito en la etapa infanto-juvenil y la adultez.

Discusión

El presente capítulo tuvo por objetivo brindar una contextualización general en torno al constructo de desarrollo socioemocional, para que el lector que desee aproximarse a este pueda conocer las perspectivas actuales de su abordaje. Al analizar las conceptualizaciones contemporáneas que se manejan sobre el desarrollo socioemocional, se logra ver que, a pesar de la ausencia de consenso al momento de brindar una definición clara, el SED implica el desarrollo, mantenimiento y perfeccionamiento de un conjunto de habilidades que dan lugar a la construcción de relaciones estables y placenteras, resolver problemas y enfrentar de forma grata los desafíos que se presentan en el día a día.

De acuerdo con cada situación, un adecuado SED puede tener múltiples manifestaciones, por lo cual han surgido distintos modelos teóricos que intentan delimitar las competencias básicas necesarias para que la persona tenga un ajuste socioemocional adecuado; de esta manera, según el modelo con el que se aborde, un desarrollo apropiado daría como resultado la adquisición de meta-habilidades como la inteligencia emocional, la memoria afectiva y la Covitalidad. Esto, aunque ha permitido ampliar la comprensión del constructo, también ha causado que existan múltiples aproximaciones con distintos niveles de profundidad y complejidad; y dado que no hay una única definición, sino que estas se construyen a partir de diferentes cualidades o habilidades que la persona va desarrollando, ha llevado a que la evaluación del mismo presente vacíos y complicaciones, pues a causa de esta pluralidad han surgido múltiples instrumentos de medición

para evaluar el SED como proceso, habilidades o componentes individuales o las meta-habilidades alcanzadas. A raíz de ello, se recomienda a futuros investigadores que sean cuidadosos con la coherencia de la definición del constructo, la elección del modelo explicativo y los instrumentos evaluativos a la hora de estudiar el SED.

Al ahondar en su estudio se ha podido evidenciar que este se construye desde la infancia y adolescencia, y depende de las interacciones y las experiencias tempranas, las cuales le permiten comprender y actuar en el mundo. Lo anterior quiere decir que el niño inicia su desarrollo desde el momento de su nacimiento y a medida que crece se va adaptando a su entorno familiar y escolar, mientras se introduce en la cultura en la que crece (LeVine et al., 1994); así pues, cada uno de estos tiene un papel importante para que las habilidades sociales y emocionales emerjan, ya que implica un engranaje de los diferentes actores involucrados en el cuidado del menor. De este modo, la familia se destaca como eje fundamental que favorece el desarrollo de competencias de manera integral, porque tiene la capacidad para actuar como referente para el modelamiento y potencialización de habilidades. El colegio también se reconoce como un ambiente potencializador que permite preparar a los niños para afrontar las demandas de la adultez al promover un desarrollo socioemocional adecuado a través de la consolidación de interacciones con otros (Zins et al., 2013; Halle y Darling, 2016); esto se afirma dado que en la escuela se brinda un espacio seguro que le permite a los niños desarrollar habilidades para construir un entorno social más amplio y así, en la adolescencia, poder hacerle frente a las situaciones sociales cada vez más complejas. De esta manera, el colegio permite que el énfasis de la socialización pase de mantener interacciones esporádicas exitosas a lograr relacionarse con pares para ser incluido y aceptado por ellos.

Frente a su configuración a lo largo de la vida, se sabe que en la primera infancia se consolidan bases importantes del desarrollo, pues en esta etapa se adquieren habilidades socioemocionales relacionadas con el control de impulsos, relación con los otros, reconocer y responder a emociones McCoy et al. (2019). Pero también, se espera que a medida que el niño crezca desarrolle y perfeccione más las habilidades necesarias para establecer interacciones sociales en la familia, con pares, y con figuras de autoridad externas, y logre reconocer las señales sociales adecuadas para construir relaciones positivas y agradables; como parte del proceso, el relacionarse también implica vincularse y enfrentarse a situaciones que le generan diferentes emociones, por lo cual para funcionar en sociedad se vuelve necesario identificar las emociones y expresiones emocionales propias y las de otros, identificar sus causas y aprender a regularlas de acuerdo con las situaciones que deba enfrentar. Con esto ya logrado, en la adolescencia se espera que el joven cuente con un mayor grado de madurez que le facilite continuar mejorando sus habilidades socioemocionales y de cuenta de cómo su actuar repercute en su relación con el mundo; con esto, se espera que alcance una integración para poder tomar mejores decisiones, relacionarse mejor e influir en su entorno para entablar relaciones íntimas, cercanas y satisfactorias.

Como resultado de lo anterior se puede evidenciar la complejidad de estudiar el desarrollo socioemocional, ya que este es el resultado de la interacción de diferentes variables individuales, culturales, de crianza, de experiencias de vida, de socialización, entre otras, que se relacionan

de forma distinta de acuerdo con la etapa del crecimiento. Debido a ello, se cree que es de gran importancia crear métodos novedosos que permitan evaluar más de cerca cómo el SED va variando a nivel etario y cuáles variables lo potencian o perjudican, para así poder generar programas acordes con la edad, que promuevan un desarrollo adecuado y que puedan ser implementados en contextos educativos. Esto se propone dado que los niños con un mejor desarrollo socioemocional tienen un mejor rendimiento académico y mayor aprendizaje, motivación y compromiso con actividades académicas.

Para finalizar, se propone crear programas que promuevan el desarrollo socioemocional desde los colegios en tanto la infancia y adolescencia son el contexto en el que los menores se encuentran inmersos la mayoría del tiempo, lo cual contribuiría a tener un mayor alcance al llegar a una población más amplia; esto se recomienda pues el SED permite diseñar estrategias para promover bienestar y calidad de vida, y prevenir dificultades externalizantes e internalizantes, por lo cual todo el que participe se podría ver beneficiado de alguna forma. Esto se asegura porque los menores con un mayor SED en sus interacciones sociales son menos propensos a ser rechazados y a recurrir a la violencia, tienen más conductas prosociales, resuelven mejor los conflictos interpersonales, perciben mejores redes de apoyo y más interacciones agradables, interpretan mejor los estados emocionales de terceros y adaptan su conducta mejor a ellos. Además, potencia la salud mental en tanto protege contra la aparición de problemas emocionales y de conducta, aumenta la autoestima y permite un adecuado ajuste personal. Por último, cabe mencionar que estas ventajas se mantienen en la adultez, lo que hace que sean personas con una mayor satisfacción vital y percepción de éxito, por lo que estas estrategias tendrían un efecto en el bienestar a largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Airaldi, M. C. (2014). Implicancias de la memoria emocional en la psicoterapia cognitiva. *Revista Interamericana de Psicología*, 48(2), 347-354. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28437897011.pdf>
- Álamos, P., Cifuentes, O., Milicic, N., Pizarro, M., Rosas, R., Ulloa, D. y Véliz, S. (2017). Construcción de cuentos: ¿Qué pueden aportar al desarrollo socioemocional inclusivo? *Estudios pedagógicos*, 43(1), 7-17. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100001>
- Aviles, A. M., Anderson, T. R. y Davila, E. R. (2006). Child and Adolescent Social-Emotional Development Within the Context of School. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1) 32-39. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2005.00365.x>
- Bar-On, R. (1997). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Multi-Health Systems.

- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17(1), 21-43. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9839/3/17Eb.pdf>
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Cabero, M. (2011). Tristeza. En R. Bisquerra. (Ed.). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias* (pp.129-151). Desclée de Brouwer.
- Camras, L. A. (1994). Two aspects of emotional development: expressions and elicitation. In P. Eckman y R.J Davidson (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 347-351). Oxford.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. Troquel.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *CASEL school kit: A guide for implementing school wide academic, social, and emotional learning*. CASEL.
- Cole, P. M., Bruschi, C. J., & Tamang, B. L. (2002). Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situations. *Child development*, 73(3), 983–996. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00451>
- Cook, E. T., Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 205–219. <https://doi.org/10.1007/BF02167900>
- Coskun, K. & Coskun, M. (2019). Is socio emotional development correlated with cognitive development among children? *Education*, 139(3), 127-130. <https://www.davidlynchfoundation.org/pdf/quiet-time-research/Quiet-Time-on-Social-Emotional-Learning.pdf#page=23>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of epidemiology and community health*, 63(1), 37–52. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Denham, S. & Brown, C. (2010). “Plays Nice With Others”: Social–Emotional Learning and Academic Success. *Early education and development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>

- Dickstein, S., Thompson, R. A., Estes, D., Malkin, C., & Lamb, M. E. (1984). Social referencing and the security of attachment. *Infant Behavior and Development*, 7(4), 507-516. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(84\)80009-0](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(84)80009-0)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Espelage, D., Mebane, S., & Adams, R. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. En D. Espelage & M. Sweater (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-61). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fantuzzo, J. W., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1), 105-120. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90028-4)
- Furlong, M. J., Dowdy, E., Carnazzo, K., Boverly, B., & Kim, E. (2014). Covitality: Fostering the building blocks of complete mental health. *NASP Communiqué*, 42(8), 28-29.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary students. *Social Indicators Research*, 117(3), 1011-1032. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0373-0>
- Friedlmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. M. (2011). Emotion socialization in cross cultural perspective. *Social and personality psychology compass*, 5(7), 410-27. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00362.x>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System Manual*. American Guidance Service.
- Greenspan S. (1998). *The Growth of the Mind and the Endangered Origins of Intelligence*. Addison-Wesley Publishing.
- Gülseven, Z., Liu, Y., Ma, T. L., Yu, M. V. B., Simpkins, S. D., Vandell, D. L., & Zarrett, N. (2021). The development of cooperation and self-control in middle childhood: Associations

- with earlier maternal and paternal parenting. *Developmental Psychology*, 57(3), 397–409. <https://doi.org/10.1037/dev0001151>
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45(1), 8-18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969–1982. <https://doi.org/10.2307/1129772>
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153(3), 226-234. <https://doi.org/10.1001/archpedi.153.3.226>
- Henao, G. y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Hutt, R. L., Wang, Q., & Evans, G. W. (2009). Relations of parent—youth interactive exchanges to adolescent socioemotional development. *Social Development*, 18(4), 785–797. <https://doi.org/10.1111/sode.2009.18.issue-410.1111/j.1467-9507.2008.00518.x>
- Izard C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological bulletin*, 115(2), 288–299. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.288>
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/cjbs2007001>
- Jeong, J., Franchett E.E., Ramos de Oliveira C.V., Rehmani, K., & Yousafzai, A.K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS Med*, 18(5), e1003602. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>
- Jones, S. & Bouffard, S. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

- Justis, O., Almestros, S. y Silva, O. (2017). Pedagogía para el desarrollo socioemocional. A propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 109-126. <https://doi.org/10.35362/rie7522636>
- Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L., & Shonkoff, J. P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioural perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(27), 10155–10162. <https://doi.org/10.1073/pnas.0600888103>
- Kusché, C. A., Beilke, R. L., & Greenberg, M. T. (1988). *Kusché Affective Interview–Revised*. University of Washington.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child development*, 70(6), 1373-1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- LaFreniere, P., & Dumas, J. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369–377. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- LeBuffe, P. A., & Naglieri, J. A. (1999). *Devereux Early Childhood Assessment technical manual*. Kaplan Early Learning Corporation.
- LeBuffe, P., Shapiro, V. B., & Naglieri, J. (2008). *Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*. Kaplan Early Learning Corporation.
- Lekhal, R. (2020). Receiving extra support in Norwegian centre-based childcare: the role of children's language and socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 190(4), 580-593. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1485671>
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Hidexman, H., Keefer, C., & Brazelton, B. (1994) *Child Care and Culture*. Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1975). Early sex differences in the human: Studies of socioemotional development. *Archives of Sexual Behavior* Volume, 4(4), 329-335. <https://doi.org/10.1007/BF01541719>
- Malecki, C. K. & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1–23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>

- Malti, T. (2011). Developing life skills in youth. In Jacobs Foundation (Ed.), *Jacobs Foundation guidelines on monitoring and evaluating life skills for youth development* (pp. 8–23). Jacobs Foundation.
- Malti, T., & Noam, G. G. (2008). *Where youth development meets mental health and education: The RALLY approach*. *New Directions for Youth Development*. John Wiley & Sons Ltd.
- Malti, T. & Noam, G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 652-665. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196178>
- Malti, T., Zuffianò, A., & Noam, G. (2018). Knowing every child: Validation of the Holistic Student Assessment (HSA) as a measure of social-emotional development. *Prevention Science*, 19(3), 306–317. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0794-0>
- Marchesi, A. (1999). El conocimiento social de los niños. En J. Palacios, A. Marchesi, y M. Carretero (Eds.), *Psicología evolutiva. Tomo 2: Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp. 323-350). Alianza Editorial
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151–176. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_7
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., Boelcke-Stennes, K., & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733–746. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.733>
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *The British journal of educational psychology*, 79(2), 259–272. <https://doi.org/10.1348/000709908X368848>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69(6), 1556–1576. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06177.x>

- Merrell, K. W. (2011). Social and emotional assets and resilience scales (SEARS). Psychological Assessment Resources.
- McCoy DC, Cuartas, J, Waldman, M, & Fink G. (2019). Contextual variation in young children's acquisition of social-emotional skills. *Plos one*, 14(11), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223056>
- Murray, L., Halligan, S., Adams, G., Patterson, P., & Goodyer, I. (2006). Socioemotional development in adolescents at risk for depression: The role of maternal depression and attachment style. *Development and Psychopathology*, 18(2), 489-516. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060263>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. En C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. (Eds.), Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence* (pp. 85-102). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrides, K. V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273–289. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 138–147. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
- Renshaw, T. L., Furlong, M. J., Dowdy, E., Rebelez, J., Smith, D. C., O'Malley, M. D., Lee, S.-Y., & Strøm, I.F. (2014). Covitality: A synergistic conception of adolescents' mental health. En M. J. Furlong, R. Gilman, y E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 12-32). Routledge/Taylor & Francis.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., y Fuerte, J.M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 77-90. ISSN: 0213-8646. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

- Sacks, S. Z. (1992). The social development of visually impaired children: A theoretical perspective. En S. Z. Sacks, L. S. Kekelis, & R. J. Gaylord-Ross (Eds.), *The development of social skills by blind and visually impaired students. Exploratory studies and strategies* (pp. 3-12). American Foundation for the Blind.
- Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gadermann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2013). Development and validation of the Middle Years Development Instrument (MDI): Assessing children's well-being and assets across multiple contexts. *Social indicators research*, 114(2), 345–369. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0149-y>
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Vergara.
- Shala, M. (2013). The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology*, 4(11), 787-791. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.411112>
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173–187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. En C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 289–319). Cambridge University Press.
- Suárez, P., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173- 198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Telef, B. B., & Furlong, M. J. (2017). Social and Emotional Psychological Factors Associated With Subjective Well-Being: A Comparison of Turkish and California Adolescents. *Cross-Cultural Research*, 51(5), 491–520. <https://doi.org/10.1177/1069397117694815>
- Thompson, R.A. (2010). Feeling and understanding through the prism of relationships. En S. D., Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp.79-95). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-000>
- Verzeletti, C., Zammuner, V. L., Galli, C., & Agnoli, S. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. *Cogent Psychology*, 3(1), 1199294. <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1199294>

- Wang, M. C., Haertel G. D. & Walberg H. J. (1997). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294. <https://doi.org/10.2307/1170546>
- Williams, M. E., Bywater, T., Lane, E., Williams, N. C. & Hutchings, J. (2019). Building Social and Emotional Competence in School Children: A Randomised Controlled Trial. *Psychology*, 10(2), 107-121. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.102009>
- Wroblewski, A. P., Dowdy, E., Sharkey, J. D., & Kyung Kim, E. (2019). Social-Emotional Screening to Predict Truancy Severity: Recommendations for Educators. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(1), 19–29. <https://doi.org/10.1177/1098300718768773>
- Yang, Y., Qi, Y., Cui, Y., Li, B., Zhang, Z., Zhou, Y., Chen, X., Zhu, D., He, F., & Zheng, Y. (2019). Emotional and behavioral problems, social competence and risk factors in 6-16-year-old students in Beijing, China. *PloS one*, 14(10), e0223970. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223970>
- Zarra-Nezhad, M., Viljaranta, J., Sajaniemi, N., Aunola, K. y Lerkkanen, MK (2020). The impact of children's socioemotional development on parenting styles: the moderating effect of social withdrawal, *Early Child Development and Care*, 2020, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1835879>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>