



## PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN HABILIDADES EMOCIONALES EN PREESCOLARES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

**Virgelina Castellanos-Páez\*** 

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

[virgelina.castellanos@uptc.edu.co](mailto:virgelina.castellanos@uptc.edu.co)

**Daniela González Gamboa** 

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

[daniela.gonzalez01@uptc.edu.co](mailto:daniela.gonzalez01@uptc.edu.co)

**Mercedes Janneth Vargas** 

*Institución Educativa Jorge Clemente Palacios*

[mercedes.vargas01@uptc.edu.co](mailto:mercedes.vargas01@uptc.edu.co)

**RESUMEN:** Las experiencias socioemocionales tempranas son un factor clave para el desarrollo en la primera infancia y los logros académicos posteriores en la escuela. Por esta razón, en las últimas décadas se ha incrementado el número de publicaciones sobre programas de intervención en la primera infancia. Esta revisión sistemática analizó programas de intervención sobre habilidades emocionales en preescolares en el periodo 2010-2021. Se realizó la búsqueda en las bases de datos PsyArticles, Science Direct, Dialnet y Google académico siguiendo la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses). Se encontró que nueve programas entrenaron en habilidades específicas de identificación, expresión y regulación emocional. La mayoría de los programas reportaron efecto positivo en el desarrollo de habilidades emocionales a partir de medidas pre y post intervención, sin embargo, es necesario, realizar estudios que implementen medidas de evaluación y seguimiento para probar si los efectos de las intervenciones se mantienen en el tiempo. Esta evidencia puede ser de utilidad para investigadores, docentes y cuidadores interesados en el desarrollo socioemocional.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo afectivo, infancia, educación de la primera infancia, estrategia educativa, escolares.

## INTERVENTION PROGRAMS IN EMOTIONAL SKILLS IN PRESCHOOLERS: A SYSTEMATIC REVIEW

**ABSTRACT:** Early social-emotional experiences are a key factor for early childhood development and later academic achievement in school. For this reason, in recent decades the number of publications on early childhood intervention programs has increased. This systematic review analyzed the programs on emotional skills in preschoolers in the period 2010-2020. The PsyArticles, Science Direct, Dialnet and academic google databases were searched using the PRISMA methodology (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses). Nine programs trained identification, expression and emotional regulation skills. Most programs reported a positive effect positive effect on the development of emotional skills from measures before and after the intervention, however, it is necessary to carry out studies that implement evaluation and follow-up measures to test whether the effects of the interventions are maintained over time. This evidence may be useful to researchers, teachers, and caregivers interested in social-emotional development.

**KEYWORDS:** Emotional development, Childhood, Early childhood education, Educational strategies, Schoolchildren.

Recibido: 04/03/2024

Aceptado: 05/09/2024

### EXTENDED ABSTRACT

Socioemotional development in early childhood is a key factor for children's academic success and psychosocial adjustment (Denham et al., 2014; Murano et al., 2020). It is understood as a multidimensional process through which individuals learn to understand, express, and manage their emotions in themselves and others, while developing social skills to interact positively with others, form healthy relationships, manage stress, and make responsible decisions (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL, 2020). Additionally, it involves skills to understand and communicate one's own and others' desires, needs, and perspectives (Malti, 2020; Malti y Cheah, 2021).

During early childhood, children begin to learn how to identify and name their emotions, recognize them in others, and respond to emotional situations appropriately according to culture and social situations. These socioemotional skills are fundamental for school readiness, psychological well-being, academic performance throughout life, and success in the workplace (Denham et al., 2014; Fajriyah, 2023; Gajardo y Tilleria, 2019; Sorrenti et al., 2024). Furthermore, it has been found that children who develop socioemotional skills are better prepared to face social and emotional challenges in later stages of their lives (Jones et al., 2015), tend to be more empathetic because they can understand others' emotions, and display prosocial behaviors such as cooperation and mutual help, which are essential behaviors for social integration and the development of healthy interpersonal relationships (Malti y Cheah, 2021; Zhang et al., 2021).

In this sense, early socioemotional experiences are a key factor for integral development in early childhood and academic achievement in school. Empirical evidence consistently shows that warm relationships with parents and teachers are fundamental to supporting children's socioemotional development. Educational environments that provide emotional support and combine affection and firmness both at home and at school are protective factors that favor children's emotional development and buffer the effects of family adversities, such as poverty (Gasser et al., 2018; Goetz et al., 2021). Both parents and teachers are the main socializing agents that mediate the development of different emotional skills such as emotional expression and regulation, and prosocial behaviors like cooperation and solidarity. They constitute relevant examples that shape and help co-regulate adaptive behaviors in interaction with others, promote values, and behavioral norms according to culture and society, favoring children's integration into social and academic life (Márquez y Gaeta, 2017).

As a result, in recent decades, there has been an increase in publications about intervention programs in the preschool stage aimed at generating strategies in the classroom and at home that favor socioemotional development. Existing empirical evidence has shown important effects of these types of actions on children's emotional and social components (Astorga et al., 2018; Bierman et al., 2021; De Damas y Comariz, 2020; Fehr et al., 2021; Fernández-Hawrylak et al., 2020). For example, interventions such as the SAGA program, focused on improving children's prosocial behavior and mentalization, have shown a reduction in behavioral problems and increased abilities to regulate emotions (Martikainen et al., 2024). In these interventions, the mechanism is associated with multi-method components that privilege discussion and mentalization skills (i.e., understanding another person's mental states) (Imuta et al., 2016; Kalland y Linnavalli, 2023).

In recent literature, various psychoeducational programs are reported to strengthen the development of socioemotional skills in early childhood, through recreational-pedagogical activities in various subjects such as music, arts, mathematics, literature, among others (Astorga et al., 2018; Jucan y Simion, 2015; Moreno, 2018). However, it is still unclear how effective these interventions are in the long term, and what conditions and mechanisms allow for the positive effect on preschoolers' emotional development (Gormley et al., 2011).

For this reason, this systematic review analyzed intervention programs on emotional skills in preschoolers from 2010-2021. The search was conducted in PsyArticles, Science Direct, Dialnet, and Google Scholar databases following the PRISMA methodology (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). It was found that nine programs trained in specific skills of emotional identification, expression, and regulation. Most programs reported positive effects on the development of emotional skills based on pre- and post-intervention measures; however, it is necessary to conduct studies that implement evaluation and follow-up measures to test whether the effects of interventions are maintained over time.

The effect of the programs was modulated by variables such as parental risk, observing a greater positive effect in families with low levels of parental risk (i.e., low parental education, single parent, presence of depressive indicators, low warmth in parent-child relationships) (Bierman et al., 2021). Similarly, a greater effect was found in children without risk of emotional and behavioral problems (Hemmeter et al., 2021); in dual

language learner children (Spanish and English) (DLLs). Additionally, the duration of the programs also played a key role; in longer programs, the effect size was greater in post-intervention measurement. Nevertheless, the challenge of addressing the fading of results in long-term interventions persists (Bailey et al., 2017; Bierman et al., 2021). This evidence can be useful for researchers, teachers, and caregivers interested in promoting socioemotional development through psychoeducational programs.

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo socioemocional en la primera infancia es un tema de gran interés para psicólogos, docentes y cuidadores, porque durante esta etapa los niños y niñas alcanzan logros fundamentales (e.g., reconocer y expresar emociones) que influyen significativamente en sus trayectorias de ajuste psicosocial. Estos logros son el resultado de la interacción entre la maduración biológica y la calidad de las experiencias tempranas en entornos clave como la familia y la escuela (Astudillo y Leppe, 2020; Benavides et al., 2022; Center on the Developing Child at Harvard University, 2016).

En consecuencia, potenciar las habilidades emocionales a temprana edad, permite establecer bases sólidas para un desarrollo favorable, ya que estas cumplen el papel de moduladores en la adaptación a los contextos de participación del individuo (familiar, social, escolar) y se encuentran directamente relacionadas con el aprendizaje, el éxito académico, comportamientos prosociales como compartir, resolver de forma creativa los conflictos, la independencia y la persistencia; con mayor bienestar psicológico y social (Agnoli et al., 2012; Celrá y García, 2012; Gajardo y Tilleria, 2019) y menor probabilidad de presentar conductas de riesgo (e.g., adictivas, problemas de conducta), desajuste psicológico y académico (Extremera et al., 2019; Gómez, 2017; Sánchez-López et al., 2022) y problemas de conducta internalizante como la depresión y la ansiedad (Alwaely et al., 2020), modulados por la existencia de una socialización diferencial emocional de género (Suberviola, 2020).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional reconoce los primeros años de vida como una etapa crucial para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y del lenguaje de los niños y niñas. Asimismo, prioriza las interacciones de calidad con padres, cuidadores y docentes, a través de ambientes propicios para la exploración y el juego, como estrategias para promover el desarrollo socioemocional (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Estas disposiciones gubernamentales han sido fundamentales para que un mayor número de centros educativos integren en su currículo la formación en competencias socioemocionales, alineándose con políticas internacionales que reconocen la importancia de la educación integral en la primera infancia (UNESCO, 2015; UNICEF, 2018). Como resultado, se observa un énfasis creciente en la implementación de programas que desarrollan habilidades

como la empatía, la autorregulación, autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma responsable de decisiones, esenciales para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; CASEL, 2019).

En la literatura reciente, se reportan diversos programas psicoeducativos para fortalecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la primera infancia, a partir de actividades lúdico-pedagógicas en diversas signaturas como la música, artes, matemáticas, literatura, entre otras (Astorga et al., 2018; Jucan y Simion, 2015; Moreno, 2018). Sin embargo, aún no es claro qué tan efectivas resultan estas intervenciones a corto, mediano y largo plazo y, cuáles son las condiciones y mecanismos que permiten el efecto positivo en el desarrollo emocional de los preescolares (Gormley et al., 2011). Por este motivo, el propósito del presente artículo es describir y analizar las características, metodología y resultados de los programas de intervención en niños preescolares en el periodo 2010- 2021 con el fin de vislumbrar fortalezas y dificultades que abran líneas futuras de investigación.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Diseño

Esta investigación descriptiva, de tipo documental, consistió en la revisión sistemática de artículos publicados entre 2010 y 2021 sobre programas de intervención en habilidades emocionales en preescolares bajo las directrices planteadas en la declaración PRISMA (Page et al., 2021). Para ello se realizaron búsquedas en las bases de datos Science Direct, PsycArticles, Dialnet y Google Scholar, usando la combinación de los siguientes términos clave en español e inglés: estrategias (strategy) or intervención (intervention) competencias emocionales (emotional competencies) or habilidades emocionales (emotional skills) or inteligencia emocional (emotional intelligence) and preescolar (es) (preschoolers).

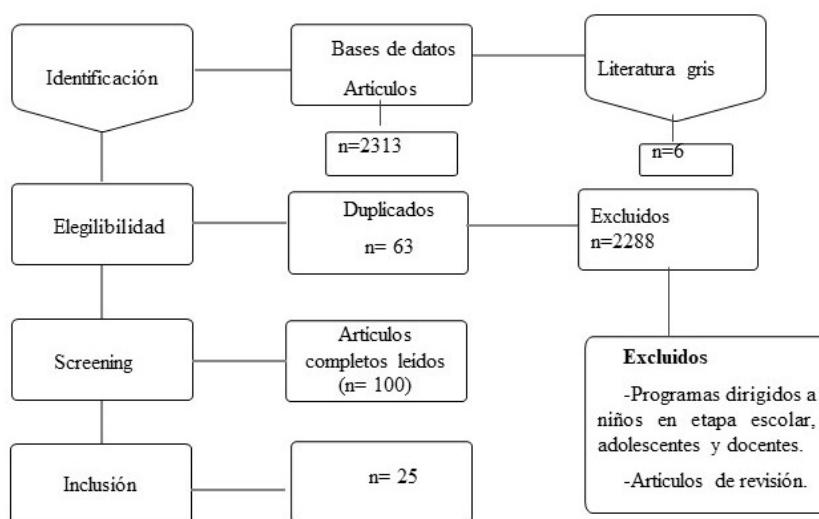
La revisión se realizó en dos fases (a) planificación de la revisión, en la cual se identificó la necesidad de la revisión y se definió la estrategia de búsqueda en las bases de datos seleccionadas y (b) desarrollo de la revisión, identificando los estudios que cumplieron con los criterios de inclusión. Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta que fueran estudios aplicados en los que se abordara el entrenamiento en habilidades emocionales o inteligencia emocional en niños preescolares. Como criterios de exclusión se tuvo en cuenta que los estudios no cumplieran con la etapa preescolar y que no abordaran la variable habilidades emocionales o inteligencia emocional. Durante la fase de desarrollo de la revisión se excluyeron 2.288 estudios realizados con niños y niñas en etapa escolar, adolescentes o con docentes, donde se abordaban solo variables de tipo cognitivo y de aprendizaje, así mismo se excluyeron los estudios de revisión (tabla 1).

**Tabla 1.** Combinaciones y registro de búsqueda por cada base de datos

Base de datos	Combinaciones de palabras claves	Artículos recuperados	Artículos seleccionados
Science Direct	intervention and emotional skills in preschoolers	573	7
	strategy and emotional skills in preschoolers	448	
	strategy and emotional intelligence in preschoolers	101	
	intervention and emotional intelligence in preschoolers	113	
APA PsyArticles	program and emotions and preschoolers and Age (2-5 yrs)	4	7
	program and emotions and Age (2-5 yrs) And Age Group: Preschool	30	
	Training and emotions And Age Group: Preschool Age (2-5 yrs) Or Preschool Age (2-5 yrs)	258	
	intervention And emotions And preschoolers	4	
	Intervention And emotional skills And preschoolers	5	
	Strategy and emotional skills And preschoolers	2	
	intervention And emotional intelligence And preschoolers	1	
	Intervención inteligencia emocional	416	5
	Programas de educación emocional	173	
Dialnet	Estrategias inteligencia emocional escolares	25	
	Estrategias emociones escolares	64	
	Intervention and emotional skill	18	
	Strategy intelligence emotional	5	
	Intervention emotional intelligence childhood	20	
	Estrategias competencias emocionales	14	6
	Estrategias inteligencia emocional preescolares	4	
Google Scholar	Intervención competencias emocionales	3	
	Estrategias habilidades emocionales	11	
	Intervención habilidades emocionales	21	

El proceso de abstracción y revisión de datos siguió las fases de identificación, screening, elegibilidad e inclusión. Se partió de la identificación de 2.313 artículos y 6 trabajos de grado (Figura 1). Todos los títulos y resúmenes fueron examinados por cada autor de forma independiente. Se discutió la inclusión de artículos dudosos y, finalmente, se establece acuerdo total en la inclusión de la lectura completa de 25 artículos que cumplieron los criterios de inclusión. Se extrajeron datos en los estudios sobre participantes, componentes, diseño, instrumentos y hallazgos principales.

**Figura 1.** Procedimiento de revisión y abstracción de datos



### 3. RESULTADOS

La mayoría de los estudios fueron investigaciones de tipo experimental o cuasi experimental (De Damas y Gomariz, 2020; Fernández-Hawrylak et al., 2020; Gadaire et al., 2020; Grimaldo y Merino-Soto, 2020; Högström et al., 2013; Jucan y Simion, 2015; Salmon et al., 2014; Todor, 2015). Cuatro intervenciones (Bierman et al., 2021; Gadaire et al., 2020; Hemmeter et al., 2021; Högström et al., 2013) eran dirigidas a entrenar a padres o docentes, luego observaban cómo la intervención podría influir en las respuestas emocionales de los niños. Las demás intervenciones se realizaron directamente con los niños por investigadores externos.

Las perspectivas teóricas sobre las cuales se basaban las intervenciones fueron: cognitiva (Barros, 2014; ; De Damas y Gomariz, 2020; Fernández-Hawrylak et al., 2020; Flook et al., 2015; Gormley et al., 2011; Grimaldo y Merino-Soto, 2020; Jucan

y Simion, 2015; Mendoza, 2019; Moreno, 2018; Todor, 2015; Yazejian et al., 2020;) constructivista (Alvarez, 2013; Astorga et al., 2018), aprendizaje social (Salmon et al., 2014; Wan y Zhu, 2021), cognitivo conductual (Högström et al., 2013; Štefan y Miclea, 2015), teoría del cambio (Bleses et al., 2021) y en cinco estudios no fue clara la perspectiva teórica asumida (Bierman et al., 2021; Chan et al., 2021; Fehr et al., 2021; Gadaire et al., 2020; Hemmeter et al., 2021; Moreno y Rodríguez, 2017).

Los programas han sido desarrollados en mayor medida en Estados Unidos (Bierman et al., 2021; Fehr et al., 2021; Flook et al., 2015; Gadaire et al., 2020; Gormley et al., 2011; Hemmeter et al., 2021; Yazejian et al., 2020). Los demás estudios fueron conducidos en países europeos como España (De Damas y Gomariz, 2020; Fernández-Hawrylak et al., 2020; Moreno y Rodríguez, 2017), Rumania (Jucan y Simion, 2015; Štefan y Miclea, 2015; Todor, 2015), Dinamarca (Bleses et al., 2021) y Suecia (Högström et al., 2013); en países latinoamericanos como México (Alvarez, 2013; Barros, 2014; Mendoza, 2019), Perú (Grimaldo y Merino-Soto, 2020), Chile (Astorga et al., 2018), Colombia (Moreno, 2018) y en países como China (Chan et al., 2021; Wan y Zhu, 2021) y Nueva Zelanda (Salmon et al., 2014).

### 3.1. Componentes Socio emocionales de los programas

Como se observa en la tabla 2, el 33% de los estudios trabaja en sus sesiones temas relacionados con la identificación, expresión y regulación emocional. El 15% abordó componentes de empatía, resolución de problemas, identificación, expresión y regulación emocional (Fernández-Hawrylak et al., 2020; Mendoza, 2019; Todor, 2015). La duración de los programas fue variable. Nueve de los programas tuvo un tiempo de duración entre una y diez semanas. Sólo un estudio longitudinal tuvo una duración mayor de cien semanas, incluida la fase de seguimiento (Yazejian et al., 2020).

**Tabla 2.** Componentes trabajados en los estudios

Categoría	Muestra <i>n</i>	Estudio (posición de referencia)
Habilidades socioemocionales	5	[1,16,19,21,25]
Conocimiento (identificación), expresión y regulación emocional	8	[2,4,7,8,11,13,15,17]
Competencia social y/o emocional	7	[4,6,9,10,12,18,22]
Empatía (pro social) y/o resolución de problemas	5	[2,5,8, 13, 23]
Algun componente socioemocional y académico*	5	[3,6,14,20,22]

Nota: \*Componente académico como lenguaje, matemáticas, rendimiento académico.

### 3.2. **Medidas de evaluación**

Las medidas descritas en los estudios capturados en esta revisión fueron diligenciadas por padres de familia, docentes e investigadores. Estos instrumentos permitieron obtener datos sobre habilidades parentales y habilidades socioemocionales o conducta de los niños. Se resalta que las medidas que más se usaron para evaluar las habilidades socioemocionales, son diligenciadas por los docentes y evalúan diversas conductas de los niños, por ejemplo, el Teacher-rated social competence (TSC, Conduct Problems Prevention Research Group, 1995) que evalúa la conducta prosocial y la regulación de las emociones (Flook et al., 2015); las Adjustment Scales for Preschool Intervention (ASPI) (Lutz et al., 2002) que miden el comportamiento desobediente, Agresivo, Buscador de atención, Apático y Tímido (Gormley et al., 2011); y la Devereux Early Childhood Assessment (DECA) (LeBuffe y Naglieri, 1999), la cual evalúa los comportamientos positivos (e.g., iniciativa, autorregulación) y preocupaciones conductuales (e.g., pelear con otros niños, enojarse o llorar fácilmente y distraerse fácilmente) (Gadaire et al., 2020).

Asimismo, en varios estudios se recurre a medidas diligenciadas por los padres de familia, las cuales se enfocaron en la evaluación de conductas problema como comportamiento oposicionista, agresión, déficit de atención e hiperactividad y problemas emocionales (e.g., Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI), Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA); The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ); The Behavior Assessment System for Children, Second Edition (BASC-2) (Bierman et al., 2021; Bleses et al., 2021; Fehr et al., 2015; Fehr et al., 2021; Högström et al., 2013; Todor, 2015; Yazejian et al., 2020). También, se destaca que los instrumentos diligenciados por los investigadores fueron en su mayoría reportes de tipo observacional construidos para el estudio en particular (Grimaldo y Merino-Soto, 2020; Jucan y Simion, 2015; Moreno y Rodríguez, 2017; Moreno, 2018).

Sólo en dos estudios, Fernández-Hawrylak et al. (2020) y De Damas y Gomariz (2020) se utilizaron cuestionarios que evalúan las habilidades de los niños a través de tareas como la observación de imágenes, en este caso, la Escala de Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER) (Cepa, 2015) y el Cuestionario de Conciencia Emocional (De Damas, 2017). En un estudio se usó una medida proyectiva para evaluar la madurez emocional y relacional de los niños mediante el Test “Dibujo familiar” para acompañar la evaluación diligenciada por los padres de familia (Todor, 2015).

Todos los estudios reportaron en su sección de método la calidad psicométrica de los instrumentos, siendo fuentes válidas y confiables para la población y objetivos de uso, a excepción de algunos estudios en los que se usaron registros observacionales en los cuales no se aportó información sobre su proceso de construcción y revisión por expertos.

### 3.3. Efectos de la intervención

En la tabla 3 (Ver Anexo) se pueden encontrar los principales hallazgos de las intervenciones psicoeducativas con su tamaño de efecto donde corresponda. De las intervenciones revisadas, 21 informaron cambios positivos en al menos un aspecto de las habilidades socioemocionales (e.g., identificación, expresión emocional) (Astorga et al., 2018; De Damas y Gomariz, 2020; Fehr et al., 2021; Fernández-Hawrylak et al., 2020; Flook et al., 2015; Gadaire et al., 2020; Grimaldo y Merino-Soto, 2020; Jucan y Simion, 2015; Todor, 2015; Wan y Zhu, 2021; Yazejian et al., 2020). A continuación, se detalla el efecto reportado en las habilidades socioemocionales y en otros componentes educativos.

#### 3.3.1. Efectos a nivel socioemocional

De los estudios revisados, 14 se enfocaron exclusivamente en fomentar habilidades emocionales con efectos positivos posterior a la intervención. En 6 programas se reportaron cambios favorables en torno a la identificación, expresión y regulación emocional (Chan et al., 2021; Fehr et al., 2021; De Damas y Gomariz, 2020; Grimaldo y Merino-Soto, 2020; Mendoza, 2019; Todor, 2015). En particular, el estudio de Mendoza (2019), que incorporó estrategias lúdicas y artísticas, destacó por lograr que el 100% de los estudiantes identificaran sus emociones, reconocieran diferencias emocionales en los demás, y demostraran compañerismo, respeto y solidaridad. Además, el 98% de los estudiantes mejoraron en el autocontrol verbal y corporal, así como en el reconocimiento de las emociones de sus compañeros.

Asimismo, el programa de Conciencia Emocional propuesto por De Damas y Gomariz (2020), que incluyó sesiones formativas para padres y la lectura de cuentos en familia, facilitó una mejor verbalización de las emociones básicas en niños de preescolar, permitiéndoles reconocer y señalar dichas emociones. Por otro lado, los otros estudios se enfocaron en promover competencias socioemocionales más generales, como la empatía, con resultados favorables en la reducción de problemas de conducta (Fernández-Hawrylak et al., 2020; Fehr et al., 2021; Gadaire et al., 2020; Hemmeter et al., 2021; Jucan y Simion, 2015; Moreno, 2018) y en la mejora de la disciplina y actitudes positivas, como la disposición a asumir errores, compartir con compañeros y aumentar la seguridad y confianza en sí mismos (Moreno, 2018).

Finalmente, se observó que en tres estudios no se presentaron cambios significativos en las habilidades emocionales luego de la aplicación del programa de intervención (Gormley et al., 2011; Högström et al., 2013; Salmon et al., 2014). Por ejemplo, en la intervención de Salmon et al. (2014) sobre conocimiento emocional y solución de problemas de conducta, se encontró un comportamiento infantil menos perturbador en las familias que recibieron un programa regular sobre crianza positiva Group Triple P (GTP) (e.g., tiempo de calidad, hablar con los niños, elogios)

que en las que recibieron Emotion Enhanced Triple P (EETP), en el que adicionalmente los padres incorporaron la discusión de experiencias emocionales cotidianas, etiquetas y causas emocionales en diversos eventos, pero este efecto de condición no se mantuvo a los 4 meses de seguimiento. Sin embargo, los padres de la condición EETP, posterior a la intervención usaron más estrategias emocionales en la fase de seguimiento.

### *3.3.2. Efectos a nivel socioemocional y en otros componentes educativos*

Además de examinar algún componente socioemocional, 8 estudios evaluaron el efecto de los programas en dominios como el lenguaje, la aritmética y las funciones ejecutivas (Barros, 2014; Bierman et al. 2021; Bleses et al., 2021; Flook et al., 2015; Gadaire et al., 2020; Salmon et al., 2014; Hemmeter et al., 2021; Yazejian et al., 2020). Se destaca el estudio longitudinal de Bierman et al. (2021), que evaluó el efecto del programa REDI-P, que consistió en 16 visitas domiciliarias en las que a los padres se les enseñaba el uso de juegos interactivos, preguntas reflexivas y espacios de conversación para entrenar habilidades de alfabetización (e.g., identificación de letras y sonidos) y habilidades emocionales (e.g., cooperación, regulación emocional y autocontrol). Este programa tuvo efectos principales significativos en el rendimiento académico de los niños (e.g., habilidades de lectura, motivación académica y participación en el aprendizaje), el funcionamiento entre padres e hijos (e.g., expectativas académicas de los padres y estrés de los padres) y en las habilidades emocionales (e.g., cooperación, regulación emocional y autocontrol), sin embargo, el cambio en este último dominio no se mantuvo en el tiempo.

Por su parte, en los estudios de Yazejian et al. (2020), Gadaire et al. (2020) y Flook et al. (2015), los niños que recibieron la intervención se beneficiaron de las ganancias a nivel de sus habilidades emocionales (e.g., autorregulación y apego), la disminución de problemas de conducta y a su vez, en la mejora de habilidades lingüísticas, matemáticas, desarrollo motor y flexibilidad cognitiva (Tabla 3).

## **4. DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos en las intervenciones revisadas evidencian variabilidad en cuanto a su efectividad, lo cual puede atribuirse a factores como el diseño del programa, las medidas de evaluación utilizadas, la duración de la intervención y las variables estudiadas. A pesar de esta diversidad, es posible identificar ciertos patrones y tendencias acerca de las condiciones que facilitaron o limitaron el impacto de estas intervenciones. A continuación, se discutirán estos aspectos analizando cómo la implementación y el contexto en el que se desarrollaron influyeron en los resultados obtenidos, así como las implicaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas.

#### **4.1. Efectos a nivel socioemocional**

Se encontraron efectos positivos en habilidades específicas como la identificación, comprensión, expresión y regulación emocional (De Damas y Gomariz, 2020; Fehr et al., 2021; Fernández-Hawrylak et al., 2020; Grimaldo y Merino-Soto, 2020; Mendoza, 2019; Moreno, 2018; Todor, 2015). De igual manera, el estudio de Hemmeter et al. (2021) evidenció efectos positivos en las habilidades sociales y en la disminución de conductas desafiantes en el aula. Estos hallazgos respaldan evidencia, en la que se discute que las habilidades emocionales son maleables a partir de procesos de educación emocional y que el abordaje en este tipo de habilidades favorece la interpretación y respuesta regulada ante situaciones adversas, la resolución pacífica de conflictos (Garner y Waajid, 2012; Izard et al., 2008), el aumento de comportamientos prosociales (Ensor et al., 2011; Strand et al., 2015), menos problemas de comportamiento agresivo y de oposición y mejores relaciones interpersonales (Denham et al., 2003).

El efecto de los programas estuvo modulado por variables como el riesgo parental, observándose un mayor efecto positivo en familias con bajos niveles de riesgo parental (es decir, baja educación de los padres, padre o madre soltero, presencia de indicadores depresivos, baja calidez en la relación padres-hijos) (Bierman et al., 2021). Asimismo, se encontró un mayor efecto en niños sin riesgo de problemas emocionales y comportamentales (Hemmeter et al., 2021); en niños aprendices de lenguaje dual (español e inglés) (DLLs). Además, la duración de los programas también jugó un papel importante, en programas de mayor duración, mayor fue el tamaño del efecto en la medición posterior a la intervención. Sin embargo, persiste el desafío de enfrentar el desvanecimiento de los resultados en las intervenciones a largo plazo (Bailey et al., 2017; Bierman et al., 2021).

Algunos estudios reportaron efectos nulos o no significativos respecto al componente socioemocional (Gormley et al., 2011; Höglström et al., 2013; Salmon et al., 2014) y cambios no sostenidos en el tiempo (Bierman et al., 2021). La incapacidad para encontrar efectos podría explicarse por varias razones asociadas al diseño del programa y limitaciones metodológicas; en primer lugar, la información transmitida indirectamente a través del lenguaje tiende a ser menos recordada por los niños que las acciones conductuales en las que participan, esto puede deberse a que la información se percibe a través de varias modalidades sensoriales, lo que resulta en una codificación más rica y una mayor memorización (Gobbo et al., 2002). En segundo lugar, es posible que, al evaluar las habilidades socioemocionales por medio de reportes parentales, pueden existir variables que afecten su respuesta, es decir, los padres pueden encontrar confuso y exigente concentrarse en prestar atención al comportamiento de los niños y sus emociones.

En tercer lugar, por limitaciones señaladas en los estudios que se relacionan con el tamaño insuficiente de la muestra y altas tasa de deserción de los niños

participantes, que impide la variabilidad, la representatividad y la generalización de los hallazgos. Adicionalmente, los padres que consintieron participar en el estudio no fueron representativos de las familias con bajos ingresos y condiciones sociales de vulnerabilidad (e.g., hacinamiento, violencia, problemas familiares de salud mental). También por posibles sesgos de selección no aleatoria de la muestra que limita la equivalencia y posibilidad de comparación de grupos experimental y control y, el uso de una única medida de informe del padre o del maestro, lo que impide triangular la información y disminuir los sesgos individuales en los procesos de medición (Gormley et al., 2011; Hemmeter et al., 2021; Högström et al., 2013; Salmon et al., 2014).

Finalmente, el no mantenimiento de los resultados a largo plazo, puede atribuirse a distintos factores: a) la dificultad para transferir y generalizar las habilidades aprendidas en la escuela a diversos contextos, debido a ambientes familiares y sociales que no refuerzan el uso consistente de estas habilidades o se constituyen en espacios estresores para los niños (e.g., uso de patrones relacionales violentos) (Bailey et al., 2017; Bierman et al., 2021); b) por efecto de las transiciones educativas (e.g., paso de preescolar a primaria) que implican demandas específicas y que requieren dar continuidad a la potenciación de estas habilidades socioemocionales en diferentes niveles de escolaridad (Bierman, et al., 2010; Bierman et al., 2021) y c) debido al alcance de las intervenciones que se focalizan en uno de los actores, maestros, padres o alumnos, lo que impide realizar ajustes individuales y contextuales de forma sinérgica.

#### **4.2. Efectos a nivel socioemocional y otros componentes educativos**

En la presente revisión se encontraron efectos positivos en las habilidades emocionales y en otros componentes como las matemáticas, el lenguaje expresivo y receptivo y las funciones ejecutivas (Barros, 2014; Bleses et al. 2021; Flook et al., 2015; Gadaire et al., 2020; Wan y Zhu, 2021; Yazejian et al., 2020). Estos resultados pueden explicarse, debido a la posible interdependencia entre el desarrollo emocional y del lenguaje, en especial, a nivel del vocabulario receptivo y expresivo que se constituye en facilitador de la habilidad para la identificación y expresión de las emociones (Strand et al., 2015). Igualmente, fomentar las habilidades de autorregulación, puede tener un efecto positivo en las habilidades emocionales, prosociales y en las funciones ejecutivas (FE) (Flook et al., 2015) (McCloskey et al., 2009; Zelazo et al., 2008). Estas funciones permiten a los niños planificar, monitorear y ajustar su comportamiento y adaptarse fácilmente a diferentes situaciones. No obstante, la intervención Kindness curriculum (KC) (Flook et al., 2015) tuvo efectos positivos en el desarrollo socioemocional y la flexibilidad cognitiva pero no mejoró el control inhibitorio. Igualmente sucedió, en la intervención Educare, en la cual no se evidenciaron cambios en las FE (Yazejian et

al., 2020), probablemente por la dificultad para evaluar las FE en edad preescolar por aspectos concernientes a los procesos de maduración biológica.

## 5. CONCLUSIONES

Las investigaciones sobre programas de intervención en habilidades emocionales demuestran mejoras de las conductas socioafectivas, comprensión emocional, empatía, desempeño académico y autorregulación. Estos resultados son un insumo clave para desarrollar propuestas psicoeducativas que permitan prevenir conductas de riesgo y contribuir en el desarrollo de las habilidades emocionales en los niños y niñas en etapa preescolar con la participación de las familias y maestros como principales agentes socializadores.

El efecto de los programas estuvo modulado por variables como el riesgo parental, observándose un mayor efecto positivo en familias con bajos niveles de riesgo parental (es decir, baja educación de los padres, padre o madre soltero, presencia de indicadores depresivos, baja calidez en la relación padres-hijos). Asimismo, se encontró un mayor efecto en niños sin riesgo de problemas emocionales y comportamentales y en niños aprendices de lenguaje dual (español e inglés). Además, en programas de mayor duración, mayor fue el tamaño del efecto en la medición posterior a la intervención.

Una de las fortalezas de los instrumentos usados para la evaluación del desarrollo emocional es que, al ser en su gran mayoría de reporte u observación, se logra identificar de manera directa si el niño adquirió o no las habilidades objeto de estudio. Solo dos estudios utilizaron medidas en las que se evalúa la capacidad del niño mediante tareas de ejecución a través de imágenes visuales, lo cual resulta positivo desde la evaluación del componente emocional como una habilidad del sujeto.

### Limitaciones y recomendaciones futuras

Esta revisión se basa en una búsqueda bibliográfica exhaustiva y sistemática, un proceso de selección y extracción de datos detallados sobre los estudios relacionados con intervenciones en habilidades y/o competencias emocionales en niños y niñas de etapa preescolar. Sin embargo, es posible que priorizar ciertas bases de datos, deje por fuera literatura relevante, por lo cual se sugiere ampliar la búsqueda para futuros estudios.

Se propone que, para generar un avance en la construcción de conocimiento en este campo particular, los estudios de intervención podrían incorporar algunas sugerencias metodológicas: a) Implementar distintas medidas de evaluación a través de tareas de ejecución y de tipo observacional y realizar procesos de triangulación de la información provenientes de padres, maestros y niños, para generar medidas más

precisas de las habilidades emocionales, b) Realizar estudios con diseños mixtos de medidas repetidas que incorporen la evaluación de seguimiento cualitativa y cuantitativa para profundizar en los mecanismos que posibilitan y mantienen los efectos derivados de la intervención y c) Reportar los tamaños del efecto para inferir la magnitud del cambio y d) Analizar condiciones socio contextuales (e.g., vulnerabilidad socioeconómica) que podrían modular el efecto de la intervención y e) Incluir la perspectiva de género en el análisis de las competencias emocionales desde la premisa de la existencia de una socialización diferencial emocional de género.

Finalmente, se ofrecen algunas implicaciones prácticas para maximizar la efectividad de las intervenciones psicoeducativas. En primera instancia, implementar intervenciones preventivas orientadas a modificar creencias, habilidades y comportamientos, que se generen de manera oportuna en etapas cruciales del desarrollo. En segunda instancia, proponer intervenciones multicomponente (e.g., habilidades emocionales, habilidades prosociales) y multinivel (e.g., escolar, familiar, comunitario) dirigidas a poblaciones en condición de vulnerabilidad social, que involucren a los participantes en actividades prácticas, como juegos de roles, actividades grupales y discusiones guiadas, para tener mayor probabilidad de cambio a nivel de comportamientos y habilidades.

Por último, se sugiere vincular en las intervenciones a cuidadores y docentes, como principales agentes mediadores y posibilitadores del desarrollo socioemocional de los niños y niñas a fin de que lo aprendido en el contexto escolar se refuerce y se cree una red de apoyo consistente que facilite la internalización y uso cotidiano de las habilidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M., y Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 660-665. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.020>
- Alvarez, L. L. (2013). *Desarrollo de estrategias para fortalecer la inteligencia emocional de los preescolares*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/64512?mode=simple>
- Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A. y Mikhaylov, A. (2020). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care*, 191(4), 1-10. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717480>
- Astorga, M. J., Orellana, A., Provoste, C. y Terreros, V. (2018). *Estrategias para desarrollar las habilidades socio- emocionales a través de la literatura infantil*, en

- niños y niñas de 4 a 5 años. [Tesis de Maestría, Universidad Andrés Bello]. <https://core.ac.uk/download/pdf/288917552.pdf>
- Astudillo, D. y Leppe, J. (2020). Oferta de programas para el desarrollo integral de la primera infancia en Chile: Revisión exploratoria. *Revista chilena de pediatría*, 91(4), 605-613. <https://doi.org/10.32641/rchped.v91i4.1490>
- Barros, O. M. (2014). *Impacto del uso de Estrategias didácticas para el fomento de la Inteligencia Emocional en el Desempeño Académico de preescolares con Problemas de Conducta*. [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/629998>
- Bailey, D., Duncan, G. J., Odgers, C. L. y Yu, W. (2017). Persistence and fadeout in the impacts of child and adolescent interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10, 7-39. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1232459>
- Benavides, M. T., Monesterolo, A. y Orbe, C. (2022). Desarrollo integral en la primera infancia: una aproximación al abordaje interdisciplinario. *Revista PUCE*, (115), 33-55. <http://revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/486/387>
- Bierman, K., Heinrichs, B., Welsh, J. y Nix, R. (2021). Sustained benefits of a preschool home visiting program: Child outcomes in fifth grade. *Early Childhood Research Quarterly*, (56), 260-271. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.017>
- Bleses, D., Jensen, P., Højen, A., Slot, P. y Justice, L. (2021). Implementing toddler interventions at scale: The case of “We learn together”. *Early Childhood Research Quarterly*, (57), 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.04.008>
- CASEL (2019). SEL 3 Signature Practices Playbook: A Tool that Supports Systemic SEL. <https://casel.org/sel-3-signature-practices/>
- Celdrán, B. y García, F. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1536>
- Center on the Developing Child at Harvard University (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Cepa, A. (2015). *Diseño, Aplicación y Evaluación del Programa “EMO-ACCIÓN” de Educación Emocional para Educación Infantil*. [Doctoral Thesis, Universidad de Burgos]. <https://investigacion.ubu.es/documentos/5db032a5299952180eb17299>
- Chan, R. F., Qiu, C. y Shum, K. K. (2021). Tuning in to kids: A randomized controlled trial of an emotion coaching parenting program for Chinese parents in Hong Kong. *Developmental Psychology*, 57(11), 1796-1809. <https://doi.org/10.1037/dev0001258>

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL. Retrieved September 20, 2021. <https://casel.org/>
- De Damas, M. y Gomariz V. M. (2020). La verbalización de las emociones en Educación Infantil. Evaluación de un Programa de Conciencia Emocional. *Estudios sobre educación*, (38), 270-302. <https://doi.org/10.15581/004.38.279-302>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. y Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238 –256. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Ensor, R., Spencer, D. y Hughes, C. (2011). “You feel sad?” Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother– child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, (20), 93-110. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x>
- Extremera, N., Mérida, S. y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces De La Educación*, 74-97. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213>
- Fehr, K., FehrHoffmann, J., Fehr, D., y Ramasami, J. (2021). Feasibility of a group play intervention in early childhood. *Journal of Creativity*, 31, 2713-3745. <https://doi.org/10.1016/j.jyjoc.2021.100008>
- Fernández-Hawrylak, M., Heras-Sevilla, D., y Fernández-Hawrylak-Serrano, A. (2020). Evaluation of the Effectiveness of the Emotional Education Program EMO-ACTION within a Preschool Setting. *Estudios sobre educación*, 39, 87-107. <https://doi.org/10.15581/004.39.87-107>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. y Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Gadaire, A. P., Armstrong, L. M., Cook, J. R., Kilmer, R. P., Larson, J. C., Simmons, C. J., Messinger, L. G., Thiery, T. L. y Babb, M. J. (2020). A Data-Guided Approach to Supporting Students’ Social-Emotional Development in PreK. *American Journal of Orthopsychiatry*, 91(2), 193-207. <https://doi.org/10.1037/ort0000522>
- Gajardo Montecino, J. y Tilleria Muñoz, J. L. (2019). Inteligencia emocional: una clave para el éxito académico. *Revista Reflexión E Investigación Educacional*, 2(1), 93-106. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3860>

- Garner, P. W. y Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 330-343. <https://doi.org/10.1177/0734282912449441>
- Gobbo, C., Mega, C. y Pipe, M. E. (2002). Does the nature of the experience influence suggestibility? A study of children's event memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81, 502-530. <https://doi.org/10.1006/jecp.2002.2662>
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52) ,174-184. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194253828011>
- Gormley, W.T., Phillips, D.A., Newmark, K., Welti, K. y Adelstein, S. (2011). Social-Emotional Effects of Early Childhood Education Programs in Tulsa. *Child Development*, (82), 2095-2109. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01648.x>
- Grimaldo Muchotrigó, M. y Merino-Soto, C. (2020). Efectos de un Programa de Intervención sobre las habilidades emocionales en niños preescolares. REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 31(1), 62-80. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27290>
- Hemmeter, M.L., Fox, L., Snyder, P., Hemmeter, J., Bishop, C., Hardy, J., y Veguilla, M. (2021). Corollary child outcomes from the Pyramid Model professional development intervention efficacy trial. *Early Childhood Research Quarterly*, (54), 204-218. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.004>
- Högström, J., Enebrink, P. y Ghaderi, A. (2013). The moderating role of child callous-unemotional traits in an Internet-based parent-management training program. *Journal of Family Psychology*, 27(2), 314-323. <https://doi.org/10.1037/a0031883>
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V. y Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192-1205. <https://doi.org/10.1037/dev0000140>
- Izard, C.E., King K.A., Trentacosta C.J., Morgan J.K., Laurenceau J.P., Krauthamer-Ewing E.S. y Finlon K.J. (2008). Accelerating the Development of Emotion Competence in Head Start Children: Effects on Adaptive and Maladaptive Behavior. *Development and Psychopathology*, 20(1), 369-397. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000175>
- Jucan, D. y Simion, A. (2015). Music Background in the Classroom: Its Role in the Development of Social-emotional Competence in Preschool Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (180), 620-626. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.169>

- Kalland, M. y Linnavalli, T. (2023). Associations between social-emotional and language development in preschool children. Results from a study testing the rationale for an intervention. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 791-804. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2070926>
- LeBuffe, P. A., y Naglieri, J. A. (1999). *Devereux early childhood assessment: User's guide*. Kaplan Press.
- Lutz, M. N., Fantuzzo, J., y McDermott, P. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: Development and initial validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 338-355. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00168-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00168-0)
- Malti, T., y Cheah, C. S. (2021). Toward complementarity: Specificity and commonality in social-emotional development: Introduction to the special section. *Child Development*, 92(6), e1085-e1094. <https://doi.org/10.1111/cdev.13690>
- Márquez Cervantes, M.C. y Gaeta González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <http://doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>
- Martikainen, S., Kalland, M., Linnavalli, T., Kostilainen, K., Aittokoski, M., Reunamo, J., ... y Tervaniemi, M. (2024). Supporting social-emotional development in early childhood education and care—a randomized parallel group trial evaluating the impact of two different interventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 1069-1087. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2204119>
- McCloskey, G., Perkins, L. y Van Divner, B. (2009). *Assessment and intervention for executive function difficulties*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Mendoza Salazar, M. G. (2019). *Estrategias para favorecer las competencias afectivo-emocionales para el mejoramiento del ambiente áulico en el niño de preescolar II*. [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/80552>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá-Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurs\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurs_1.pdf)
- Moreno González, Y. C. (2018). *Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de competencias ciudadanas emocionales en educación preescolar: bases para el desarrollo de ciudadanía*. [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7282>
- Moreno, E. y Rodríguez, I. (2017). Altas capacidades intelectuales y habilidades emocionales en educación infantil. Estudio de un caso para el diseño de una

- intervención psicoeducativa. *Publicaciones Didácticas*, (85), 593-619. <https://pdfs.semanticscholar.org/685c/02f47a2d7c696d581ee93e48f842ac9d013.pdf>
- Murano, D., Sawyer, J. E. y Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263. 3. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrowe, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hrobjartsson, A., Lalum, M. M., Lin, T., Lodero, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Salmon, K., Dittman, C., Sanders, M., Burson, R. y Hammington, J. (2014). Does adding an emotion component enhance the Triple P—Positive Parenting Program? *Journal of Family Psychology*, 28(2), 244-252. <https://doi.org/10.1037/a0035997>
- Sánchez-López, M. T., Fernández-Berrocal, P., Gómez-Leal, R. y Megías-Robles, A. (2022). Emotional Intelligence and Risk Behaviour: A Risk Domain-Dependent Relationship. *Psicothema*, 34(3), 402-409. <https://doi.org/10.7334/psicothema.2021.527>
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207. <http://doi.org/10.14516/fde.682>
- Ştefan, C. A. y Miclea, M. (2015). Effects of an indicated prevention program for preschoolers: a single-subject design approach. *European Journal of Psychology of Education*, (30), 473-499. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0253-x>
- Strand, P. S., Barbosa-Leiker, C., Piedra, M. A. y Downs, A. (2015). Exploring the bidirectionality of emotion understanding and classroom behavior with Spanish- and English-speaking preschoolers attending Head Start. *Social Development*, 24, 579-600. <http://doi.org/10.1111/sode.12111>
- Todor, O. (2015). Research on the Usefulness of Feuerstein Method in Educating the Sociability of Children aged Between 3 and 7 (Preschool Children). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (180), 1692-1697. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.071>
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN HABILIDADES EMOCIONALES EN PREESCOLARES: UNA  
REVISIÓN SISTEMÁTICA

- UNICEF (2018). *Early Moments Matter for Every Child. United Nations Children's Fund (UNICEF)*. <https://www.unicef.org/reports/early-moments-matter>
- Wan, Y. y Zhu, L. (2021). Effects of rhythmic turn-taking coordination on five-year-old children's prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 57(11), 1787-1795. <https://doi.org/10.1037/dev0001244>
- Yazejian, N., Yazejian, D. M., Kuhn, L. J., Burchinal, M., Horm, D., Hans, S., File, N., y Jackson, B. (2020). The Educare intervention: Outcomes at age 3. *Early Childhood Research Quarterly*, (53), 425-440. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.008>
- Zhang S., Shen Y., Xin T., Sun H, Wang Y., Zhang X., et al. (2021) The development and validation of a social media fatigue scale: From a cognitive-behavioral-emotional perspective. *PLoS ONE* 16(1), Artículo e0245464. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245464>
- Zelazo, P., Carlson, S. y Kesek, A. (2008). *The development of executive function in childhood*. Handbook of developmental cognitive neuroscience (2nd) edCambridge, MA: MIT Press, 553-574.

## ANEXO

**Tabla 3.** *Programas revisados en el periodo 2010-2021*

Autores (cita)	Participan-tes	Temas o componentes	Tipo de estudio	Duración (semanas)	Hallazgos principales después de la intervención (Tamaños de efecto donde corresponda)
Jucan y Simion (2015) [1]	21 niños en edad preescolar (niñas = 10; niños = 11).	a. Habilidades socio-emocionales: confianza, perseverancia, organización, comprensión y fortaleza. b. Escucha musical	Experimental con pre y pos test	5	La media aumentó de 1.92 a 2.46; perseverancia de 1.92 a 2.48; organización de 1.92 a 2.54; comprensión de 1.92 a 2.33; resistencia emocional de 1.90 a 2.57. El grado de desarrollo se incrementó a "muy fortalecido".
Todor (2015) [2]	26 niños de 3 a 6 años	Identificación de emociones, desde la empatía hasta la acción y organización de puntos.	Cuasi experimental con pre y pos test	No específica	Aprendizaje de habilidades emocionales y disminución de problemas de conducta en grupo experimental. El programa es considerado como efectivo.
Yazejian et al. (2020) [3]	239 niños de <19 meses. A la edad de 3 años, las evaluaciones fueron a 202 niños.	Desarrollo del lenguaje, habilidades matemáticas, desarrollo socioemocional, función ejecutiva (EF).	Ensayo clínico	144	Los niños tenían menos problemas de conducta informados por los padres (Problemas BITSEA, $B = -2.39$ , $se = 0.94$ , $p < 0.05$ , $d = -0.35$ ). Los niños del grupo de Educare tuvieron significativamente menos problemas de conducta ( $B = -3.92$ , $se = 1.16$ , $p < 0.01$ , $d = 0.58$ ) en comparación con los niños del grupo con poco o ningún cuidado. Niños Educare obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en PLS-4 ( $B = 5.70$ , $se = 2.33$ , $p < 0.05$ , $d = .25$ ) y WJ-3 ( $B = 5.39$ , $se = 1.94$ , $p < 0.01$ , $d = .28$ ). Para FE no se encontraron efectos.
Salmon et al. (2014). [4]	Los participantes fueron 42 familias de Nueva Zelanda con niños de entre 3 y 6 años	a. Competencia emocional. b. Conocimiento de las emociones c. Problemas de conducta	Cuasi experimental con pre y pos test y grupo control	8	No hubo diferencias entre las condiciones, experimental y control pos-intervención o en el seguimiento de la competencia emocional de los niños (tareas de conocimiento de las emociones sumadas). <b>Ajuste infantil.</b> Efecto de condición post intervención significativo en la Escala de Intensidad ECBI.

**PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN HABILIDADES EMOCIONALES EN PREESCOLARES: UNA  
REVISIÓN SISTEMÁTICA**

<b>Autores (cita)</b>	<b>Participantes</b>	<b>Temas o componentes</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>Duración (semanas)</b>	<b>Hallazgos principales después de la intervención (Tamaños de efecto donde corresponda)</b>
Högström et al. (2013) [5]	57 niños (31 niños y 26 niñas) con una edad media de 6,65 años	Interacción padres e hijos; comunicación clara, centrar la atención en los comportamientos positivos; resolución de problemas, manejar la propia ira.	Experimental controlado aleatorio	10	<p><b>Problemas emocionales.</b> Los padres de los niños con bajo nivel de CU (insensibilidad) informaron una disminución (<math>d=0,42</math>) y los padres de los niños con alto nivel de CU informaron de un ligero aumento (<math>d= -0,17</math>) de antes a después, en la sub escala de problemas emocionales del SDQ. Sin embargo, estos cambios no fueron significativamente diferentes entre sí (<math>p= .083</math>).</p> <p><b>Exhibición de conductas sociales.</b> Aumentó tanto en el grupo de alta CU (<math>d=0,50</math> de Cohen) como en el grupo de baja CU (<math>d=0,39</math> de Cohen) durante la intervención.</p>
Flook et al. (2015) [6]	68 niños en edad preescolar, con una edad media de 4,67 años.	Habilidades pro sociales: atención plena, dirigida a cultivar la atención y la regulación de las emociones, con un énfasis compartido en las prácticas de bondad (por ejemplo, empatía, gratitud, compartir).	Experimental controlado aleatorio	12	<p>Cambio significativo antes y después con grandes tamaños de efecto para ambos grupos en las pruebas <i>t</i> emparejadas post hoc para la puntuación total de TSC (Teacher student's Social) (KC: <math>t (28) = 8.06</math>, <math>p &lt;.001</math>, <math>d = 1.31</math>; control: <math>t (36) = 8.79</math>, <math>p &lt;.001</math>, <math>d = 1.05</math>) así como comportamiento pro social (KC: <math>t (28) = 8.03</math>, <math>p &lt;.001</math>, <math>d = 1.27</math>; control: <math>t (36) = 8.51</math>, <math>p &lt;.001</math>, <math>d = 0.98</math>) y las sub escalas de regulación de las emociones (KC: <math>t (28) = 6.81</math>, <math>p &lt;0,001</math>, <math>d = 1.22</math>; control: <math>t (36) = 6.25</math>, <math>p &lt;0,001</math>, <math>d = .97</math>).</p> <p>El grupo Kindness curriculum (KC) obtuvo calificaciones más altas que el grupo de control en Desarrollo Social y Emocional (<math>t (57) = 3.69</math>, <math>p &lt; .001</math>, <math>d = .97</math>).</p> <p><b>Función ejecutiva:</b> <i>Flexibilidad cognitiva:</i> Efectos medianos a grandes antes y después del grupo KC (<math>ds= .57</math> y <math>.87</math>, para todos los ensayos y post-cambio, respectivamente). <b>Control inhibitorio:</b> Tamaño de efecto entre grupos fue de magnitud pequeña (<math>d = .17</math>)</p>
Grimaldo y Merino-Soto (2020). [7]	125 participantes con una edad promedio de 5 años (95 ex y 30 control)	Reconocer y expresar emociones, positivas, negativas y morales	Cuasi experimental con pre test y post test, y grupo control	10	El efecto principal entre grupos fue estadísticamente significativo $F = 111.975$ , $p < .01$ , y de magnitud grande ( $n^2 p = .65$ , IC 95% = .53, .73). El efecto principal intra grupo de las medidas pretest- postest fue estadísticamente significativo, $F = 640.637$ , $p < .01$ , y fue un efecto grande ( $n^2 p = .69$ , IC 95% = .58, .77). La condición de tratamiento tuvo un efecto moderador en los puntajes intragrupo, del pretest al postest. Los grupos de intervención (IN y VI) mostraron un elevado puntaje postest promedio.

Autores (cita)	Participantes	Temas o componentes	Tipo de estudio	Duración (semanas)	Hallazgos principales después de la intervención (Tamaños de efecto donde corresponda)
Fernández-Hawrylak Serrano et al. (2020). [8]	123 estudiantes de 4 y 5 años de edad.	Reconocimiento, regulación emocional e identificación y resolución de problemas.	Medidas repetidas pre postest y grupo control	No especifica	En el postest el nivel global de competencia emocional en el grupo experimental ( $M= 59,90$ , $SD= 3,93$ ) fue mayor que en el grupo de control ( $M= 41,93$ , $SD= 6,71$ ). Los alumnos del grupo que había recibido la formación obtuvieron puntuaciones más altas en todas las subescalas de la prueba. El elevado tamaño del efecto que se observó ( $\delta= 2,94$ ), indica la alta eficacia el programa EMO-ACTION.
Gormley et al. (2011). [9]	2,832 de los cuales 1,318 en programa prekínder (TPS) y 363 en programa CAP	Competencias socioemocionales (obediencia, agresividad, timidez, apatía).	Observacional	No especifica	Los niños que participaron en el programa de prekínder de TPS fueron menos tímidos que los niños del grupo de control. Los niños del grupo de control y de intervención no difirieron en: desobediencia, agresividad, búsqueda de atención y apatía. Los efectos fueron modestos, con tamaños de efecto de 0.15 para la timidez. Los impactos socioemocionales entre los programas no difirieron estadísticamente.
De Damas y Gómez (2020) [10]	47 niños (2-3 años), escolarizados en dos Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP).	Verbalización emocional. Competencias emocionales.	Cuasi experimental con pre y pos test, y grupo control	13	<b>Grupo control.</b> Existen diferencias estadísticamente significativas para la emoción alegría, en el momento Pos test con respecto al Pretest ( $p=.007$ ), y arroja un tamaño del efecto relevante según la $g$ de Hedges (.58). No hubo diferencias estadísticamente significativas para las demás emociones. <b>Grupo experimental.</b> Diferencias estadísticamente significativas ( $p<.05$ ) en todas las emociones trabajadas; se presenta una verbalización superior en el momento postest, tras la implementación del Programa Conciencia Emocional. Los tamaños del efecto oscilaron entre $g$ de Hedges=1.2 para enojo y 2.3 para alegría.
Ştefan, y Miclea (2015) [11]	3 niños en edad preescolar	Cumplimiento de las reglas, conocimiento de las emociones, manejo de la ira, comportamiento prosocial y juego cooperativo	Estudio de caso	16	<b>Participante 1.</b> No se produjeron cambios significativos en las conductas prosociales. <b>Participante 2.</b> Presencia de una tendencia significativa entre la línea de base y la intervención para las conductas prosociales ( $p < 0,01$ ). Los contrastes línea de base-intervención indicaron que había una tendencia lineal significativa para las conductas prosociales en la fase de mantenimiento, $t (5) = 2,66$ , $p < 0,05$ . <b>Participante 3.</b> Tendencia lineal significativa desde la intervención hasta el mantenimiento para las conductas pro sociales, $t(4) = 2,44$ , $p < .05$ .

**PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN HABILIDADES EMOCIONALES EN PREESCOLARES: UNA  
REVISIÓN SISTEMÁTICA**

<b>Autores (cita)</b>	<b>Participantes</b>	<b>Temas o componentes</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>Duración (semanas)</b>	<b>Hallazgos principales después de la intervención (Tamaños de efecto donde corresponda)</b>
Moreno (2018) [12]	40 niños y niñas en edades de los 5 a 6 años	Competencias ciudadanas emocionales.	Cualitativo	No específica	Cambio disciplinario y actitudinal positivo en los niños, igualmente cambios frente a asumir errores, compartir con compañeros, seguridad y confianza en sí mismos.
Mendoza (2019). [13]	24 alumnos del grado A de preescolar con cuatro años de edad.	Empatía, expresión y comprensión de emociones	Cualitativo	4	Todos los estudiantes lograron ubicar sus emociones por medio de las expresiones faciales. Lograron identificar las diferencias en los demás y que estas deben ser respetadas, lograron demostrar compañerismo, respeto y solidaridad. El 98% de los estudiantes mejoraron el autocontrol verbal y corporal y el reconocimiento de emociones de sus compañeros.
Barros (2014) [14]	6 alumnos de entre 4 y 5 años de edad	Desarrollo personal-social.	Cualitativo	16	El alumno C es el único que mejoró su conducta significativamente, los demás la disminuyeron en algún grado, pero no dejaron de presentarla. Los comportamientos que más se vieron favorecidos fueron: el control del enojo, el seguimiento de reglas y la interacción armónica con otros. Mejoraron en habilidades de comunicación, sin embargo siguen presentando dificultades para dialogar a la hora de resolver conflictos.
Álvarez (2013) [15]	21 niños de preescolar entre los 3 y 4 años.	Auto concepto, identificación y regulación emocional, identidad personal.	Cualitativo	24	Es spontaneidad a la hora de compartir las emociones. En los demás aspectos como la autorregulación no se observaron cambios.
Astorga (2018) [16]	30 niños y niñas con edades de 4 y 5 años.	Habilidades socio-emocionales	Descriptivo/interpretativo	No específica	Las habilidades menos desarrolladas fueron: Elige y toma decisiones; se adecua al ritmo promedio de trabajo del curso; reconoce sus cualidades. Las habilidades más desarrolladas fueron: se muestra contento/a de su trabajo escolar; tiene actitud positiva frente a las dificultades; comparte y tiene capacidad de gozar.
Moreno y Rodríguez (2017) [17]	1 niña de 5 años	Percepción, expresión y regulación emocional.	Estudio de caso	12	No se presentan resultados en torno a la intervención dado que los objetivos del estudio son diseñar el programa y proponer una evaluación.
Gadaira et al. (2020) [18]	1813 niños y niñas de preescolar con una edad media de 4 años	Estrategias de enseñanza socioemocional	Cuasi experimental con dos grupos control y uno de intervención	No específica	Estudiantes cuyos profesores recibieron retroalimentación socio-emocional mostraron un crecimiento significativamente mayor en las habilidades socio-emocionales durante el año escolar. Mejora de los alumnos en autorregulación y apego/relaciones fue 1.74 y 2.27 puntos mayor (respectivamente) en la condición de intervención.

Autores (cita)	Participan-tes	Temas o componentes	Tipo de estudio	Duración (semanas)	Hallazgos principales después de la intervención (Tamaños de efecto donde corresponda)
Hemmeter (2021) [19]	92 maestros y 997 niños en las aulas de estos maestros.	Modelo de la Pirámide en el aula preescolar. Fomento de relaciones receptivas y enriquecedora. Provisión de clima positivo, comprensión de emociones propias y ajenas, regulación emocional y solución de problemas.	Cuasi experimental	48	La intervención tuvo efectos significativos en las habilidades sociales en niños con riesgo de problemas emocionales y comportamentales ( $d = .25$ ) y sin riesgo ( $d = .31$ ), en la interacción social. Disminución de comportamientos desafiantes en niños participantes de la intervención ( $d = 0,23$ ).
Bleses et al. (2021) [20]	2.170 niños de 255 guarderías A partir de los 18 meses con una media de 23.4 meses. 696 Docentes	La intervención “Aprendemos juntos” se basa en modelos de conversación naturalistas e incorpora la preparación del escolar por parte de los docentes cuidadores a nivel de lenguaje, matemáticas y habilidades sociales.	Cuasiexperimental	20	<p><b>Lenguaje y matemática:</b> efectos positivos para vocabulario receptivo (<math>d = 0,13</math>) y productivo (<math>d = 0,10</math>), lenguaje matemático (<math>d = 0,59</math>) y aritmética (<math>d = 0,34</math>), mientras que no se observaron efectos significativos en el uso del lenguaje.</p> <p><b>Socioemocional:</b> Impacto significativo en Empatía (<math>d = 0,10</math>), pero no sobre la auto-regulación y la cooperación. No hubo diferencias significativas en los efectos entre los 2 tipos de atención (con valores de <math>p</math> que oscilan de 0,34 a 0,97).</p> <p><b>Características de los niños,</b> como el sexo y la edad, y las características de los padres, como el origen étnico, la educación y la situación laboral no afectaron significativamente los efectos del tratamiento.</p>
Fehr et al. (2021) [21]	33 niños (de 4 a 8 años) $M = 5,04$ años, (61,8%) mujeres	Mejorar el juego de simulación y el funcionamiento emocional y conductual de mediante sesiones destinadas a aumentar la imaginación, la organización y la expresión afectiva en el juego.	Cuasiexperimental	8	Las puntuaciones de juego más altas se correlacionaron significativamente con mayores Habilidades Adaptativas y menores Síntomas de Comportamiento y Problemas de Externalización. Imaginación, Organización, Elaboración, Comodidad y Variedad de Afecto aumentó en el transcurso de la intervención, con tamaños de efecto medianos a grandes, mientras que las variables BASC-2 no cambiaron significativamente. Hubo una disminución en BASC-2 Síntomas conductuales del pretratamiento al pos tratamiento con un mediano tamaño del efecto ( $dz = 0,54$ ). El 90% informaron que les gustaba participar en los grupos de juego. La calificación de satisfacción promedio fue de 4.17 (DE = 1,39) en la escala de 5 puntos. No es estadísticamente significativo, las mejoras generalizadas en el hogar a partir de una intervención breve

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN HABILIDADES EMOCIONALES EN PREESCOLARES: UNA  
REVISIÓN SISTEMÁTICA

Autores (cita)	Participantes	Temas o componentes	Tipo de estudio	Duración (semanas)	Hallazgos principales después de la intervención (Tamaños de efecto donde corresponda)
Bierman (2021) [22]	200 niños de preescolar 4,45 años (DE = 0,29) que asisten a Head Start. En condición de po-breza	16 visitas domicilia-rias que incluyeron preguntas de refle-xión, temas de dis-cusión y revisiones de habilidades de alfabetización (e.g., identificación de le-tras y sonidos) y ha-bilidades emocio-nales (e.g., coopera-ción, regulación emocional y auto-control).	Cuasiexperi-mental	24	<p><b>Dominio académico.</b> Mejor desempeño en lenguaje y lectura y efecto sostenido al quinto grado en el grupo de intervención (<math>d= 0,23</math>, <math>p= 0,04</math>). Niños en menor nivel de riesgo de crianza experimentan más beneficio de la intervención (<math>d = 0,34</math>). Habilida-des de lectura se mantuvieron estables en el tiempo en el grupo de intervención <math>d = 0,20</math>. Niveles de compromiso por el apren-dizaje se mantuvieron estables en el grupo de intervención <math>d = 0,43</math>, mientras en el grupo control disminuyeron con el tiempo.</p> <p><b>Dominio socioemocional.</b> Beneficios positi-vos en el funcionamiento socioemocional para los niños de familias con bajos niveles de riesgo parental, no se mantuvo en el tiempo. Para familias sin riesgos de paterni-dad, hubo diferencias significativas del grupo de intervención-control en la compe-tencia social en quinto grado (<math>d= .31</math>, <math>p &lt; 0,05</math>, y en la relación estudiante-maestro (<math>d= .41</math>, <math>p &lt; 0,005</math>).</p> <p><b>Dominio padre e hijo.</b> Efecto significativo en niños de familias sin riesgo (<math>d= .52</math>). El estrés parental aumentó para el grupo control y se mantuvo estable para el grupo de intervención que se mantuvo en el tiempo <math>d = -.19</math>. Respecto a los problemas infantiles informa-dos muestra impacto positivo aunque no se mantiene en el tiempo <math>d = 0,11</math>.</p>
Wan y Zhu, 2021) [23]	138 niños de cinco años en-entre 5 y 6 años (72 niñas)	<p><b>Fase de Manipula-ción:</b> Juego de mú-sica con los experi-mentadores como guía y con pares asignados aleatoria-mente.</p> <p><b>Fase de prueba:</b> Tarea de ensam-blaje de bloques en la que al finalizar cada pareja se da cuenta que tiene la pieza faltando de su interlocutor.</p> <p>Tarea de sobre adaptado de Benen-son et al. (2007) y Wan et al. (2019).</p>	Observacio-nal e interpre-tativo		Los niños en condición de coordinación Fina (fine-grained) fueron más propensos a ayudar a sus pares (78% de los ensayos) en comparación con la tarea de coordinación gruesa (coarse-grained) (44%), lo que res-palda que la coordinación es una parte in-tegral del mecanismo prosocial. Las niñas tenían más probabilidades para ayudar que los niños (77% vs. 42%). Hubo un efecto marginal en el estado de ánimo ( $b = 1,91$ ) con niños de mejor humor quienes son más propensos a compartir pro social-mente.

Autores (cita)	Participantes	Temas o componentes	Tipo de estudio	Duración (semanas)	Hallazgos principales después de la intervención (Tamaños de efecto donde corresponda)
Chan (2021) [24]	144 padres (99 madres) con 37,92 como edad media de niñas en edad preescolar de 3 a 6 años	1. Coaching de emociones y explotación de formas de conectar emocionalmente con sus niños. 2 y 3 Conciencia de los padres y su capacidad para empatizar con las emociones de sus hijos. 4. La importancia del autocuidado psicológico.	Experimental, ensayo controlado aleatorizado	6	Reducción en la crianza punitiva y el estrés parental mantenida durante al menos 6 semanas post intervención. Se observó mejora significativa en la habilidad/negatividad de los niños a las 6 semanas hacer un seguimiento, pero no inmediatamente después la intervención. Los padres, tanto en el grupo experimental como en el de control, percibían sus niños menos difíciles después las 6 semanas capacitación.