

## Intervención sobre la educación emocional en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria

**Jon Berastegui-Martínez**

Universidad del País Vasco (España) ✉ 

**M<sup>a</sup> Ángeles de la Caba-Collado**

Universidad del País Vasco (España) ✉ 

**Nuria Pérez-Escoda**

Universidad del País Vasco (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.83087>

Recibido: Septiembre 2022 • Revisado: Febrero 2023 • Aceptado: Marzo 2023

**ES Resumen.** INTRODUCCIÓN. A pesar de que la Ley Orgánica 3/2020, de educación, reconoce la necesidad del desarrollo de la educación emocional en toda la educación obligatoria, solo el 5% de los colegios incluyen en la actualidad, la Educación emocional en su proyecto educativo (IDIENA, 2021). MÉTODO. El objetivo de esta investigación consistió en evaluar el impacto de una intervención en educación emocional en la competencia emocional del alumnado en tres cursos diferentes: 6º de Primaria, 2º y 4º de Secundaria. Participaron 142 alumnos, 66 pertenecientes al grupo experimental y 77 al grupo control. Se utilizó un diseño cuasi-experimental, pretest-posttest, con grupo control, desde una metodología mixta. Se utilizaron los siguientes instrumentos: los cuestionarios de desarrollo emocional, CDE (9-13) y CDE-SEC; y un cuaderno del alumnado. RESULTADOS. El alumnado participante experimentó mejoras significativas en la competencia emocional total, así como en la conciencia emocional, autonomía emocional y la competencia social. Entre los tres programas aplicados, el desarrollado en 2º de Secundaria fue el más eficaz en el desarrollo de estas competencias. No se evidenciaron diferencias significativas en los efectos del programa según el género de los participantes. DISCUSIÓN. Esta investigación se suma a las evidencias aportadas por otros estudios sobre los beneficios de la educación emocional en el desarrollo de las competencias emocionales, en tres momentos clave de la vida escolar del alumnado.

**Palabras clave:** competencias emocionales; educación emocional; inteligencia emocional; orientación pedagógica; programa.

## EN Intervention on emotional education in primary and secondary school students

**EN Abstract.** INTRODUCTION. Despite the fact that the Organic Law 3/2020 on education, recognises the need to develop emotional education throughout compulsory education, only 5% of schools currently include emotional education in their educational project (IDIENA, 2021). METHOD. The aim of this research was to evaluate the impact of an intervention in emotional education on the emotional competence of students in three different grades: 6th year of Primary, 2nd and 4th year of Secondary. A total of 142 students participated, 66 belonging to the experimental group and 77 to the control group. A quasi-experimental pretest-posttest design was used, with a mixed methodology control group. The following instruments were used: the emotional development questionnaires, CDE (9-13) and CDE-SEC; and a student notebook. RESULTS. Participating students experienced significant improvements in total emotional competence, as well as in emotional awareness, emotional autonomy and social competence. Among the three programmes applied, the one developed in the 2nd year of Secondary School was the most effective in the development of these competences. There were no significant differences in the effects of the programme according to the gender of the participants. DISCUSSION. This research adds to the evidence provided by other studies on the benefits of emotional education in the development of emotional competences, at three key moments in the students' school life.

**Keywords:** educational guidance; emotional competences; emotional education; emotional intelligence; programme

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Berastegui-Martínez, J., de la Caba, M.<sup>ª</sup>A, & Pérez-Escoda, N. (2024). Intervención sobre la educación emocional en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 187-197.

## 1. Introducción

La importancia creciente concedida a los aspectos emocionales, sobre todo a lo largo del siglo XXI ha influido notablemente en la Educación, la Psicología y la sociedad en general (Bisquerra et al., 2015). En este sentido, hay que destacar las aportaciones de diferentes organizaciones internacionales (OMS, 2017; UNESCO, 2020), que ante la alta incidencia de problemas de comportamiento y salud mental de niños y jóvenes, han enfatizado la necesidad de construir factores protectores que promuevan su bienestar emocional y social. Asimismo, la génesis y auge del estudio de las inteligencias múltiples (Gardner, 2016), la competencia emocional (Buckley et al., 2003) y la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021), han contribuido a aumentar el interés educativo, social y político en el aprendizaje social y emocional.

El creciente hincapié en la promoción del bienestar social y emocional del alumnado ha facilitado el desarrollo de programas de educación emocional en el contexto anglosajón (Brackett et al., 2019; Green et al., 2020) e ibero-americano (Benítez et al., 2020; Coelho et al., 2016). A nivel estatal se han publicado diferentes programas de educación emocional. Algunos van dirigidos a todas las etapas educativas (González y Berastegui, 2008), otros al alumnado de Primaria (Sporzon y López-López, 2021) o a jóvenes de Secundaria (Montoya-Castilla et al., 2016; Rodríguez-Ledo et al., 2018; Ruiz-Aranda et al., 2013), con propuestas tan diversas como para mejorar el rendimiento académico (Mira-Galvañ y Gilar-Corbi, 2020), a desarrollarse en educación física (Zorrilla-Silvestre et al., 2019), o con un diseño gamificado (Cejudo et al., 2020; Filella et al., 2018).

Varios metaanálisis sobre los efectos de los programas de educación emocional han demostrado su eficacia en diferentes variables, contextos y momentos (Blewitt et al. 2018; Fernández-Martín et al., 2021; Taylor et al., 2017). Asimismo, en la última década se han evaluado diferentes programas de educación emocional incorporados en el currículum escolar en diferentes etapas con resultados prometedores en el desarrollo de conciencia emocional (Filella et al., 2018; Postigo-Zegarra et al., 2019), regulación emocional (Cabello et al., 2019; Cobos-Sánchez et al., 2019; Coskun, 2019), habilidades sociales (Coelho y Sousa, 2018) y competencia social (Santamaría-Villar et al., 2021; Santos et al., 2020). Estos resultados reflejan la eficacia de estos programas en la mejora de las competencias emocionales del alumnado, lo que generalmente, se traduce en un mayor bienestar personal y social (Cejudo et al., 2020; Luna et al., 2019). Sin embargo, otros trabajos destacan que los cambios positivos pueden debese al contexto de los participantes (Molero et al., 2022) beneficiando más los participantes de contextos vulnerables (Calhoun, 2020, Van de Sande, 2022). Las edades en que tiene lugar la intervención parecen ser también un factor decisivo, apuntando a una mayor eficacia cuando tiene lugar en los primeros ciclos escolares (Ura et al., 2020).

En cuanto a la variable género, los estudios descriptivos relatan diferencias significativas, a favor de las chicas, en competencias emocionales (Butvilas et al., 2022; López-Cassà et al., 2021; Luque-González et al., 2022). Sin embargo, el efecto diferencial de los programas no está tan claro. Si bien algunos no han encontrado cambios significativos en el dominio de las competencias emocionales, entre chicas y chicos (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017), otros, han observado impactos diferenciales, con mayores efectos en las chicas, en el autocontrol y la conciencia social (Coelho et al., 2015). En este sentido, la literatura científica apunta a que estas diferencias aluden, a menudo, al proceso de socialización de las competencias emocionales que tienen los niños y las niñas (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013). Se requiere de más investigación para poder tener conclusiones claras al respecto (Durlak, 2016).

Aunque cada vez hay más propuestas de programas de educación emocional, son menos los estudios sobre su evaluación y eficacia. Este trabajo pretende ampliar la línea de investigación sobre los efectos de los programas, desde el marco de la educación emocional (Bisquerra, 2009), cuyo principal objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Los objetivos de este estudio son:

1. Evaluar el impacto de tres programas de intervención en el desarrollo de las competencia emocionales del alumnado de 6º de Primaria, 2º y 4º de Secundaria.
2. Observar si existen diferencias en el impacto de los programas en las competencias emocionales del alumnado, según su género y/o al curso al que pertenecían.
3. Delimitar, desde una perspectiva fundamentalmente cualitativa, de tipo inductivo, las dimensiones que configuraron los contenidos explicitados por el alumnado participante, en relación al aprendizaje obtenido tras la intervención.

Se plantea como hipótesis del estudio que el alumnado participante en los programas mejorará su competencia emocional, sin diferencias en cuanto al género y al curso, pero con diferencias respecto al grupo control.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

En el estudio han participado 143 estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de dos escuelas concertadas de la ciudad de Donostia-San Sebastián (España), de ellos, 66 pertenecen al grupo experimental y 77 al grupo control. La selección de los centros se llevó cabo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. En cuanto a la edad ( $M= 14.02$ ,  $DT=.63$ ), el alumnado participante se distribuye en tres cursos académicos: 55 estudiantes de segundo de Secundaria ( $M=13.04$ ,  $DT=.33$ ), 38 de cuarto de Secundaria ( $M=15.10$ ,  $DT=.61$ ) y 50 de sexto de Primaria ( $M=12.01$ ,  $DT=.22$ ). Del total de la muestra, 73 son chicos y 70 chicas. El nivel socio-económico y cultural de las familias de ambos centros educativos es medio-bajo. Esta información se ha obtenido mediante documentos públicos y oficiales de cada centro.

### 2.2. Diseño

Para la evaluación de los efectos de los programas se utilizó un diseño de carácter cuasi-experimental con medidas repetidas pretest-postest con grupo control no equivalente. El proceso investigador se desarrolló desde un enfoque mixto. En concreto, se trata de un diseño concurrente, donde se recogen paralelamente los datos cuantitativos y cualitativos para analizar e interpretarse de manera independiente, dando un mayor peso al análisis cuantitativo (Onwuegbuzie y Johnson, 2008).

### 2.3. Instrumentos

Para la medición de la variable central de esta investigación, la competencia emocional, se utilizó el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE) en sus versiones para Primaria (CDE 9-13) y Secundaria (CDE-SEC). La construcción de los cuestionarios se inició con una revisión de la literatura y posterior proceso de validación mediante jueces. Concretamente, se pidió valorar del 1 al 4 si cada afirmación medía realmente la dimensión en la que está clasificada (congruencia), si era comprensible y estaba bien redactada (claridad), y si era importante para medir la dimensión en la que se incluía (relevancia). A continuación, se elaboró el cuestionario definitivo. Asimismo, con ambos cuestionarios, se llevaron a cabo diversos estudios sobre la confiabilidad y validez del instrumento: coeficiente de confiabilidad, análisis factorial y comparación correlacional del CDE con reconocidas medidas de inteligencia emocional, personalidad, dificultades de ajuste y autoestima. También se ha llevado a cabo un estudio de regresión para confirmar la validez incremental (Pérez-Escoda et al., 2021).

Estos cuestionarios de autoinforme diseñados a partir del modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007), evalúan cinco dimensiones de la competencia emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar), además de ofrecer una puntuación global. Los cuestionarios tienen un formato de respuesta tipo Likert en una escala del 0 (completamente en desacuerdo) al 10 (completamente de acuerdo). El CDE-9-13 consta de 38 ítems, y su índice de consistencia interna, de acuerdo con el coeficiente alfa de Cronbach, es de .91. En el presente estudio el valor de la fiabilidad ha sido de .85 para el alfa de Cronbach y de .80 para el coeficiente Omega de McDonald. Por su parte, el CDE-SEC, consta de 35 ítems, con un índice de consistencia interna según estudios previos entre .79 y .82 (Pérez-Escoda, 2016). El valor alfa obtenido ha sido de .82 y para el coeficiente Omega de .78.

Para evaluar los aprendizajes realizados por el alumnado participante en el programa, se diseñó un cuaderno, en el que al finalizar cada actividad, el alumnado respondía a la siguiente pregunta: ¿Qué has aprendido mediante tu participación en esta actividad?

### 2.4. Procedimiento

Los equipos directivos de los centros, profesorado y familias cumplimentaron los formularios de consentimientos informados y una declaración de sus derechos como participantes en la investigación. Una vez aceptadas las condiciones del estudio, se realizó la recogida de datos pretest en ambos centros. Tras la prueba previa, se implementaron los programas en el marco del Plan de acción tutorial. Los objetivos y las actividades de los programas se fundamentaron en el modelo de competencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007), que se estructura en cinco grandes bloques: conciencia emocional (capacidad para identificar las propias emociones y las de los demás), regulación emocional (capacidad para manejar las emociones de forma apropiada), autonomía emocional (consiste en un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal), competencia social (capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas) y competencias para la vida y el bienestar (engloban las capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables ante los desafíos de la vida).

El orientador escolar del centro, con experiencia en formación al profesorado y aplicación de programas de educación emocional, fue el dinamizador en los tres cursos desarrollados antes de la pandemia por la COVID-19. En los nueve meses de duración de la intervención, se desarrollaron un total de 68 actividades, divididas de la siguiente manera: 25 actividades para 6º de Primaria, 25 actividades para 2º de ESO y 16 actividades para 4º de la ESO (se aplicaron menos sesiones debido a que el alumnado de este curso, participó en un programa de orientación a la carrera dentro del plan de acción tutorial). Los programas se aplicaron, semanalmente, mediante una metodología fundamentalmente cooperativa, participativa y basada en dinámicas de grupo. Una vez finalizada la intervención, se procedió a la recogida de datos postest en ambos

grupos. Se emplearon dos sesiones para cumplimentar los cuestionarios, uno para cada fase (pretest-postest). El alumnado cumplimentó los cuestionarios en un contexto grupal, con la presencia del investigador para aclarar cualquier duda. En el proceso de recogida y tratamiento de los datos, se respetaron los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, atendiendo a las indicaciones internacionales recogidas en la Declaración de Helsinki.

## 2.5. Análisis de datos

Se comprobaron los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y homogeneidad (Levene) para las escalas y se utilizaron pruebas estadísticas paramétricas. Para estudiar los efectos de los programas en las competencias emocionales del alumnado participante de cada curso, en comparación con el grupo control, se aplicó un análisis de varianza factorial mixto (ANOVA) con medidas repetidas. Se tuvieron en cuenta el tiempo (pretest-postest) como factor intra-sujetos, y el grupo (control y experimental) y el género (chico y chica), como factores inter-sujetos. En todos los análisis realizados se respetó el criterio de esfericidad de Mauchly ( $p < .05$ ), es decir, se aceptó que las varianzas de las diferencias de medias son similares. Para analizar las posibles diferencias entre los cursos del grupo experimental, en la mejora percibida por el alumnado en de las dimensiones de la competencia emocional, y de su puntuación total, se realizó un análisis de varianza (ANOVA de un factor), con sus correspondientes análisis Post hoc, mediante la prueba de Bonferroni. Finalmente, se calculó el tamaño del efecto mediante la prueba  $d$  de Cohen ( $d = .20$ , bajo;  $d = .50$ , medio;  $d = .80$  alto) y la prueba  $\eta^2$  al cuadrado (Cohen, 1988): efecto despreciable ( $0 \leq \eta^2 \leq .009$ ); bajo ( $.01 \leq \eta^2 \leq .089$ ); medio ( $.09 \leq \eta^2 \leq .249$ ) y grande (a partir de  $.25$ ). Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa SPSS Statistic 22.0.

En la investigación cualitativa se tuvieron en cuenta los criterios de Credibilidad y Dependencia. Durante la aplicación del programa, de manera continua, se realizaron comprobaciones de las respuestas elaboradas por el alumnado, asegurando así la credibilidad de los datos. Estas respuestas se analizaron mediante una priorización de la metodología inductiva en la construcción de categorías. El proceso de análisis cualitativo se inició mediante un análisis textual del contenido. Para proporcionar retroalimentación, validez y transparencia de la información, un par revisor examinó los datos. Se generaron códigos parafraseando las respuestas del alumnado, para después, proceder a su agrupación, de acuerdo a criterios temáticos. Finalmente, se relacionaron estas categorías entre sí, y se elaboraron las siguientes familias de categorías: identificación y expresión emocional; uso técnicas de regulación emocional; utilización de técnicas de asertividad; escucha activa y empatía; auto-conocimiento y autoestima. Este proceso se realizó mediante el programa [ATLAS.ti 7](#).

## 3. Resultados

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se detallan los resultados obtenidos del análisis comparativo de las medias de los diferentes grupos, antes y después de la intervención, en la puntuación total de la competencia emocional y en cada una de sus dimensiones. Se presentan los resultados del análisis comparativo de las diferencias postest-pretest en la puntuación total de la competencia emocional y en cada una de sus dimensiones, del alumnado participante en los programas. Finalmente, se recogen los resultados cualitativos de los aprendizajes percibidos por el alumnado al finalizar intervención.

En las tablas 1, 2 y 3 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres cursos, en ambos grupos, para cada una de las dimensiones de la competencia emocional, en función del género.

### 3.1. Cambios en la competencia emocional de los participantes según grupo y género

#### 3.1.1. Alumnado de 6° de Primaria

En el análisis de la competencia social del alumnado de 6° de Primaria, se observan diferencias estadísticamente significativas en el factor tiempo (pretest-postest) ( $F_{(1,46)} = 20.31$ ,  $p < .000$ ,  $\eta^2 = .02$ ) y en el factor grupo (experimental-control) ( $F_{(1,46)} = 16.56$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .09$ ). No se encuentran diferencias significativas por género, e interacciones significativas entre los factores. Los resultados post hoc realizados, mediante la corrección de Bonferroni, permiten precisar que el grupo experimental aumenta significativamente sus puntuaciones al finalizar el programa ( $\Delta M = 1.07$ ) ( $t_{(46)} = -3.94$ ;  $p < .05$ ). Existen diferencias significativas en las puntuaciones pretest ( $M = 6.37$ ;  $M = 4.57$ ) ( $t_{(46)} = -4.70$ ;  $p < .01$ ) y postest ( $M = 6.93$ ;  $M = 5.64$ ) entre los grupos, a favor del grupo control ( $t_{(46)} = -3.29$ ;  $p < .01$ ).

En las competencias para la vida y bienestar, se observan diferencias estadísticamente significativas en el factor tiempo ( $F_{(1,46)} = 6.57$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ) y en el factor grupo ( $F_{(1,46)} = 4.36$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .02$ ). No se encuentran diferencias significativas en el género, ni interacciones significativas entre los factores. En las comparaciones múltiples, se observa en el grupo experimental un descenso significativo en el postest ( $M = 6.51$ ), respecto a las puntuaciones pretest ( $M = 7.42$ ) ( $t_{(46)} = 2.87$ ;  $p < .05$ ). Existen también, diferencias significativas entre los grupos en las puntuaciones postest ( $M = 6.20$ ;  $M = 7.10$ ), a favor del grupo control ( $t_{(46)} = -2.82$ ;  $p < .05$ ). En el resto de las variables no se encuentran diferencias significativas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la competencia emocional 6° Primaria

Grupo Experimental 6°	Fase	Chica		Chico		Total	
		M	DT	M	DT	M	DT
Conciencia emocional	PRE	7.25	1.66	7.58	1.17	7.45	1.36
	POST	7.13	1.06	6.72	1.41	6.88	1.27
Regulación emocional	PRE	6.39	1.96	5.98	1.26	6.14	1.54
	POST	6.31	1.02	5.72	1.10	5.95	1.08
Autonomía emocional	PRE	5.92	2.11	6.72	1.81	6.41	1.93
	POST	5.87	1.90	6.57	1.15	6.29	1.49
Competencia social	PRE	4.75	1.68	4.45	1.16	4.57	1.36
	POST	5.86	1.46	5.50	1.08	5.64	1.23
Competencias para la vida y bienestar	PRE	7.29	1.26	7.51	1.52	7.42	1.40
	POST	6.40	1.59	6.58	1.05	6.51	1.26
Total competencia emocional	PRE	6.45	1.54	6.54	1.08	6.51	1.24
	POST	6.38	1.10	6.19	.85	6.20	.94
N		9		14		23	
Grupo Control 6°	Fase	Chica		Chico		Total	
		M	DT	M	DT	M	DT
Conciencia emocional	PRE	7.55	1.18	7.28	1.83	7.43	1.48
	POST	7.64	1.17	7.57	1.38	7.61	1.25
Regulación emocional	PRE	7.22	1.35	6.36	1.67	6.84	1.54
	POST	6.88	1.68	6.28	1.65	6.62	1.66
Autonomía emocional	PRE	6.55	.97	7.41	1.66	6.93	1.36
	POST	6.70	1.13	7.37	1.17	7.00	1.18
Competencia social	PRE	6.42	1.54	6.31	1.65	6.37	1.56
	POST	6.69	1.67	7.22	1.21	6.93	1.48
Competencias para la vida y bienestar	PRE	7.76	1.28	7.73	1.58	7.75	1.39
	POST	7.63	1.24	7.50	1.55	7.57	1.37
Total competencia emocional	PRE	7.18	.98	7.01	1.50	7.10	1.21
	POST	7.14	1.21	7.17	1.13	7.50	1.5
N		15		12		27	

### 3.1.2. Alumnado de 2° de Educación Secundaria

A partir de los análisis realizados, existen diferencias estadísticamente significativas en el factor tiempo, en la conciencia emocional ( $F_{(1,51)} = 6.81, p < .05, \eta^2 = .01$ ) y en el total de la competencia emocional ( $F_{(1,51)} = 6.70, p < .05, \eta^2 = .11$ ). Estas diferencias se observan entre el pretest y el posttest del grupo experimental, donde se produce un aumento significativo en la conciencia emocional ( $\Delta M = .56$ ) ( $t_{(51)} = -1.76; p < .05$ ) y en el total de la competencia emocional ( $\Delta M = .40$ ) ( $t_{(51)} = -3.03; p < .05$ ). En estas variables, no se observan diferencias significativas según el género, ni efectos significativos entre factores.

Los resultados del análisis de la autonomía emocional reflejan diferencias significativas en el factor tiempo ( $F_{(1,51)} = 4.90, p < .05, \eta^2 = .00$ ) y una interacción significativa entre tiempo\*grupo ( $F_{(1,51)} = 9.85, p < .05, \eta^2 = .01$ ). De las comparaciones múltiples se desprende que el grupo experimental aumenta significativamente sus puntuaciones una vez finalizado el programa ( $\Delta M = .87$ ) ( $t_{(51)} = -3.73; p < .01$ ). Asimismo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre grupos ( $t_{(51)} = 2.98; p < .05$ ), en el posttest ( $M = 6.57; M = 5.52$ ). En este sentido, se observa que, mientras que el grupo control desciende sus puntuaciones ( $\Delta M = -.32$ ), el grupo experimental las aumenta ( $\Delta M = .13$ ). En la variable género no se observan diferencias significativas.

Finalmente, en análisis de la competencia social muestra una interacción significativa entre \*tiempo\*grupo\*género ( $F_{(1,51)} = 4.55, p < .05, \eta^2 = .08$ ). Este efecto se observa entre las puntuaciones de las chicas de ambos grupos. Mientras las chicas del grupo control experimentan un descenso en sus puntuaciones ( $\Delta M = -.32$ ), las chicas del grupo experimental aumentan ( $\Delta M = .69$ ). En el resto de las variables no se observan diferencias significativas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la competencia emocional 2º ESO

Grupo Experimental 2º	Fase	Chica		Chico		Total	
		M	DT	M	DT	M	DT
Conciencia emocional	PRE	7.26	.26	7.14	.21	7.19	.16
	POST	7.77	.74	7.73	1.08	7.75	.94
Regulación emocional	PRE	5.21	1.21	4.87	.99	5.01	1.07
	POST	6.17	1.83	5.28	1.22	5.58	1.51
Autonomía emocional	PRE	5.35	1.00	5.94	1.23	5.70	1.16
	POST	6.46	1.44	6.64	1.24	6.57	1.30
Competencia social	PRE	5.90	1.66	6.09	1.26	6.02	1.41
	POST	6.59	1.57	6.31	1.43	6.42	1.47
Competencias para la vida y bienestar	PRE	7.10	1.19	7.11	1.23	7.11	1.19
	POST	7.42	1.19	6.66	1.19	6.97	1.23
Total competencia emocional	PRE	6.19	.83	6.21	.64	6.20	.71
	POST	6.81	1.15	6.45	.90	6.60	1.01
N		11		16		23	
Grupo Control 2º	Fase	Chica		Chico		Total	
		M	DT	M	DT	M	DT
Conciencia emocional	PRE	7.38	.78	6.80	1.16	7.13	.98
	POST	7.59	.99	7.41	1.05	7.51	1.00
Regulación emocional	PRE	5.28	1.15	4.15	1.20	4.80	1.28
	POST	5.65	1.01	4.51	.74	5.16	1.00
Autonomía emocional	PRE	5.96	1.23	5.35	1.81	5.70	1.50
	POST	5.66	1.41	5.34	.95	5.52	1.23
Competencia social	PRE	6.45	1.31	5.02	1.06	5.84	1.39
	POST	6.13	1.36	5.60	1.87	5.90	1.25
Competencias para la vida y bienestar	PRE	7.43	.89	6.81	1.18	7.16	1.05
	POST	7.44	.86	6.45	1.13	7.02	1.09
Total competencia emocional	PRE	6.47	.75	5.58	.86	6.09	.90
	POST	6.44	.91	5.78	.64	6.15	.86
N		12		16		28	

### 3.1.3. Alumnado de 4º de Educación Secundaria

A partir de los análisis realizados, se observa una interacción significativa entre tiempo\*grupo, en la conciencia emocional ( $F_{(1,35)} = 4.64$ ;  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .03$ ), en la autonomía emocional ( $F_{(1,35)} = 5.90$ ;  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .03$ ) y en total de la competencia emocional ( $F_{(1,35)} = 5.19$   $p < .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ). Se observa que, una vez finalizada la intervención, mientras el grupo experimental aumenta sus puntuaciones, el grupo control desciende sus puntuaciones en la conciencia emocional ( $\Delta M = .36$ ;  $\Delta M = -.35$ ), en el total de la competencia ( $\Delta M = .11$ ;  $\Delta M = -.41$ ) y en la autonomía emocional, ésta última de manera significativa ( $t_{(35)} = 3.50$ ,  $p < .01$ ). ( $\Delta M = .04$ ;  $\Delta M = -.86$ ). No existen diferencias significativas según el género. En el resto de las variables no se observan diferencias significativas.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la competencia emocional 4º ESO

Grupo Experimental 4º	Fase	Chica		Chico		Total	
		M	DT	M	DT	M	DT
Conciencia emocional	PRE	6.48	.65	6.94	1.01	6.71	.85
	POST	6.66	.91	7.48	.74	7.07	.90

Regulación emocional	PRE	4.84	.65	5.03	.72	4.93	.67
	POST	4.94	.96	5.40	1.13	5.17	1.04
Autonomía emocional	PRE	5.42	1.05	6.58	1.48	6.01	1.38
	POST	5.59	1.39	6.50	1.38	6.04	1.42
Competencia social	PRE	5.60	.80	6.41	.84	6.00	.89
	POST	5.48	1.37	6.66	.43	6.07	1.15
Competencias para la vida y bienestar	PRE	5.98	1.35	6.77	.88	6.33	1.16
	POST	5.76	1.15	6.85	1.22	6.31	1.28
Total competencia	PRE	5.64	.40	6.29	.55	5.97	.57
	POST	5.64	.77	6.52	.79	6.08	.88
N		8		8		16	
Grupo Control 4°	Fase	Chica		Chico		Total	
		M	DT	M	DT	M	DT
Conciencia emocional	PRE	7.70	.69	7.27	1.25	7.47	1.03
	POST	7.28	.87	6.98	1.05	7.12	.96
Regulación emocional	PRE	5.57	.96	5.57	1.01	5.57	1.16
	POST	5.49	.83	4.90	.79	5.18	.84
Autonomía emocional	PRE	5.84	1.10	6.78	1.41	6.41	1.30
	POST	5.68	.87	5.44	1.07	5.55	.96
Competencia social	PRE	5.78	1.40	6.07	1.75	5.89	1.58
	POST	6.05	1.09	5.26	1.41	5.63	1.30
Competencias para la vida y bienestar	PRE	7.09	.71	7.02	.99	7.22	.58
	POST	7.15	.30	6.91	.65	7.02	.52
Total competencia emocional	PRE	6.37	.77	6.51	1.01	6.46	.89
	POST	6.80	.63	5.84	.68	6.05	.68
N		10		11		21	

### 3.2. Diferencias entre el alumnado de los cursos experimentales, en las ganancias experimentadas en el grado de competencia emocional

Existen diferencias significativas entre los cursos, en las puntuaciones pre-post, en la conciencia emocional ( $F_{(2,60)}=4.76$   $p<.05$ ,  $\eta^2=.13$ ), en la autonomía emocional ( $F_{(2,60)}=5.30$   $p<.05$ ,  $\eta^2=.01$ ), en la competencia social ( $F_{(2,60)}=3.0$   $p<.05$ ,  $\eta^2=.09$ ) y en el total de competencia emocional del alumnado participante ( $F_{(2,60)}=2.96$   $p<.05$ ,  $\eta^2=.08$ ). Las diferencias por cursos informan que las ganancias experimentadas por el alumnado de 2° son superiores de manera significativa a las del alumnado de 6°, en la conciencia emocional ( $M=.56$ ;  $M=-.57$ ) ( $t_{(60)}=2.97$ ,  $p<.05$ ;  $d=.86$ ), en la autonomía emocional ( $M=.87$ ;  $M=-.12$ ) ( $t_{(60)}=3.02$ ,  $p<.05$ ;  $d=.87$ ) y en el total de la competencia emocional ( $M=.40$ ;  $M=-.31$ ) ( $t_{(60)}=2.47$ ,  $p<.05$ ;  $d=.71$ ). Asimismo, se observa que el alumnado de 6°, en comparación con el de 4°, experimentó una mejora mayor en la competencia social ( $M=1.07$ ;  $M=.07$ ), estadísticamente significativa ( $t_{(60)}=-2.40$ ,  $p<.05$ ;  $d=.78$ ).

No se observan diferencias significativas entre los chicos y las chicas en relación al impacto percibido por los programas en ninguna de las dimensiones de la competencia emocional. Sin embargo, existen diferencias significativas entre los chicos de 2° y los de 6°, en la mejora percibida en la conciencia emocional, a favor de los chicos de 2° ( $\Delta M=.59$ ;  $\Delta M=-.86$ ) ( $t_{(60)}=3.28$ ,  $p<.05$ ;  $d=1.20$ ).

### 3.3. Aprendizajes percibidos por el alumnado

Adicionalmente, mediante un proceso de categorización inductiva de los datos recogidos en el cuaderno del alumnado, se estudió el aprendizaje realizado por el alumnado. La mejora de la expresión emocional apareció como un elemento central en el análisis de las respuestas del alumnado (*"he aprendido que cara pones cuando sientes diferentes sentimientos: enfado, alegría"*. P27,27:9). Los participantes en el programa indicaron que la experimentación enriqueció su vocabulario emocional (*"he aprendido a definir las emociones, conocer nuevas emociones, sus nombres y de que tratan"*. P25,25:6) y les ayudó a identificar con mayor precisión sus sentimientos y los de los demás (*"saber que siente una persona solo viendo sus ojos"*. P35,35:9). Asimismo, el alumnado percibió una mayor conciencia de la necesidad de auto controlar sus emociones (*"no explotar tan fácilmente"*. P32,35:14). Entre las técnicas de regulación emocional implementadas destacaron la respiración, las técnicas expirar-inspirar, tensar-destensar y la visualización. Cabe resaltar que estas

técnicas se aplicaron en situaciones de la vida cotidiana (*“hemos aprendido a regular los nervios antes de un examen, deberíamos hacerlo más a menudo”*. P26,26:17).

El alumnado expresó que el programa favoreció su autoconocimiento, (*“conocerme un poco más”*. P47,47:17) y les ayudó a potenciar su autoestima (*“he aprendido a valorarme a mí mismo”*. P51,51:6). Reconocieron ser más conscientes sobre la importancia de afrontar los retos diarios con actitud positiva (*“lo que creo que no puedo conseguirlo en realidad lo puedo conseguir”*. P2,26:32). El programa ayudó a promover el conocimiento mutuo (*“conocer a los demás y mejorar las relaciones”*. P45,45:5), y a mejorar las habilidades sociales básicas, entre las que la escucha activa emergió de manera significativa (*“escuchar atentamente, siguiendo unos pasos: estar callado, prestar atención”*. P63,63:10). Destacaron también, haber desarrollado varias técnicas para desarrollar su asertividad (*“ser asertivo, escuchar la opinión del otro, comprenderla, darle a entender la tuya y buscar una solución”*. P47,47:26).

#### 4. Conclusiones y discusión

Respecto al objetivo principal del estudio, los resultados obtenidos sugieren que el alumnado participante en los programas experimentó mejoras significativas en el desarrollo de sus competencias emocionales, cuando los resultados del postest se comparan con los del pretest y en relación con el grupo control. Sin embargo, esta intervención no tuvo la misma incidencia en los diferentes cursos.

No se encontraron efectos significativos en la competencia emocional del alumnado de 6º de Primaria participante en el programa, en comparación con el grupo control, aunque sí mejoraron respecto a sus puntuaciones pretest-postest, de manera significativa en la competencia social, con un tamaño del efecto bajo. Los resultados en esta competencia apuntan en la dirección de los hallazgos encontrados en estudios similares con alumnado de Primaria, donde se informó de mejoras en su capacidad para establecer buenas relaciones con sus iguales (Coelho y Sousa, 2018; Filella et al., 2014; Sporzon y López-López, 2021; Viguer et al., 2017). Este dato nos sugiere que, el programa ha ayudado al alumnado del grupo experimental, con un efecto significativo en las chicas, a fomentar la interacción entre iguales y a establecer relaciones óptimas, en una etapa en la cual el sentimiento de pertenencia al grupo de iguales toma protagonismo (Garaigordobil, 2018).

Por el contrario, en las competencias para la vida y bienestar, el grupo experimental descendió significativamente sus puntuaciones respecto al inicio del programa, con un tamaño del efecto bajo. Estos resultados, de acuerdo con Rodríguez-Ledo et al. (2018), pueden deberse a que, después de trabajar estas competencias, el alumnado sea más consciente de sus propias emociones, pautas de pensamiento y comportamiento, respondiendo de manera menos optimista sobre sus capacidades reales. En esta misma línea, algunos autores interpretan que los resultados no son siempre positivos, quizás, porque la exposición al programa hace que el alumnado sea más crítico con sus capacidades (Van de Sande et al., 2022).

A la luz de los resultados obtenidos en 2º de Educación Secundaria, el programa incidió positivamente en la mejora de la conciencia emocional y en el total de la competencia emocional del alumnado participante -todos con un tamaño del efecto bajo- y en la autonomía emocional, en comparación con el grupo control, con un tamaño del efecto bajo. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios sobre los efectos de programas de educación emocional en Secundaria, donde se informan de mejoras en la conciencia emocional (Coelho et al., 2016; Filella et al., 2018; Postigo-Zegarra et al., 2019), regulación emocional (Cobos-Sánchez et al., 2019; Coskun, 2019) y la autoestima del alumnado (Cabello et al., 2019). Asimismo, se reportan resultados similares, en varios metaanálisis, sobre el efecto positivo de estos programas en el ajuste emocional del alumnado (Fernández-Martín et al., 2021). En especial, en aquellos que se centran en el desarrollo de competencias específicas y en un modelo teórico sólido, como sucede en este estudio (Durlak, 2016).

El programa desarrollado con el alumnado de 4º de Educación Secundaria, comparando sus puntuaciones pretest y postest, no incidió de manera significativa en la competencia emocional del alumnado. En este sentido, los resultados apuntaron en la misma dirección de otros trabajos, que recomiendan no esperar hasta la adolescencia para intervenir (Blewitt et al., 2018), pero sin olvidar que, parte de esta explicación, puede estar en que este programa se desarrolló con menos sesiones que los demás. En cualquier caso, para la integración de las competencias emocionales se necesita práctica y tiempo (Ura et al., 2021). Sin embargo, cabe destacar que mientras el alumnado del grupo experimental aumentó sus puntuaciones al finalizar el programa en todas las dimensiones de la competencia emocional, el grupo control experimentó un descenso en todas ellas. Además, se encontró un efecto principal en la interacción entre los grupos en conciencia emocional, en la autonomía emocional y en el total de la competencia emocional, con un tamaño del efecto bajo. De estos resultados se interpreta que, el programa dotó al alumnado con mayores recursos para hacer frente a un momento tan delicado como es el fin de la Educación obligatoria, una etapa donde la ansiedad, inseguridad y preocupación respecto a lo que vaya a suceder en el futuro están más presentes. Estos datos sugieren que, en la misma línea de otros trabajos, que los esfuerzos de la educación emocional en esta etapa de transición educativa, son fundamentales para el fomento de la salud mental positiva del alumnado (OECD, 2021).

Otros resultados relevantes son los obtenidos del análisis comparativo sobre los efectos de los programas entre los diferentes cursos del grupo experimental. Se hallaron diferencias significativas entre los efectos percibidos por el alumnado de 2º de ESO, en comparación con los de 6º de Primaria, en el desarrollo de la conciencia emocional, autonomía emocional y el total de la competencia emocional, con un tamaño del efecto medio-alto. También se observaron diferencias significativas entre el alumnado de 6º y de 4º en la

ganancia percibida en competencia social. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Sklad et al. (2012), donde se informa que no existen razones para creer que los programas implementados en Educación Secundaria tienen una efectividad diferente a los llevados a cabo en Primaria. Por el contrario, coinciden con otros, donde sí informan de diferencias significativas en conciencia emocional y autonomía emocional, según la etapa educativa del alumnado participante (Coelho et al., 2016). A partir de los resultados de este estudio, se puede interpretar que el programa desarrollado en 2º, es el más susceptible al desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. Este resultado puede ser de gran interés para educadores e investigadores, en las fases de diseño e implementación de programas de educación emocional.

En relación al género de los participantes, no se encontró un impacto diferencial en los efectos de los programas en las competencias emocionales, como ya evidenciaron estudios anteriores (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017) y en contraposición con otros (Butvilas et al., 2022; Coelho et al., 2015). Por otro lado, se observaron diferencias significativas entre los chicos de diferentes cursos. Los chicos de 2º experimentaron una ganancia significativamente mayor, en comparación con los de 6º de Primaria, en la conciencia emocional, con un tamaño del efecto alto. Estas diferencias, según Elkind (1981) podrían deberse a cambios cognitivos que aparecen en los primeros años de la adolescencia de forma más relevante en chicos. Estos resultados sugieren la necesidad de mayor investigación sobre el papel de la edad y el género en el impacto de la competencia emocional en el alumnado.

A partir del análisis de las respuestas del alumnado recogidas de sus cuadernos, se concluye que el alumnado tomó conciencia de la necesidad de identificar con precisión sus emociones y expresarlas de forma regulada. Otro efecto relevante de la intervención fue que el alumnado percibió el desarrollo de su autoconocimiento y su autoestima. Cabe destacar que el programa favoreció las relaciones entre iguales, en gran medida gracias al entrenamiento de la escucha activa, empatía y asertividad.

Los resultados de esta investigación sugieren que los programas de educación emocional son eficaces en el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado, independientemente del género y del curso. Además, son escasos los estudios que evalúan el impacto de estos programas, desde una metodología mixta, desde un marco teórico sólido y en dos etapas diferentes, Educación Primaria y Secundaria. Mediante este estudio se refuerza la teoría de los beneficios de este tipo de programas en el sistema educativo.

El estudio presenta varias limitaciones, la principal deriva de la no aleatoriedad en la asignación de las personas participantes y que la muestra no es muy extensa. En futuras investigaciones, sería interesante realizar un estudio longitudinal en el centro educativo, para conocer la evolución en el desarrollo de competencias emocionales de los grupos participantes, tal y como sugieren Panayiotou et al. (2019). También sería recomendable replicar este estudio en diferentes contextos socioculturales y analizar los efectos en otras variables como el clima social, ansiedad o rendimiento educativo.

## 5. Referencias bibliográficas

- Benítez, C. Y. G., Tapia, J. P. R., García, Á. M. H., & Guevara, L. A. C. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: Fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Ed. Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10. <https://doi.org/10.5944/educxx1.10.297>
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., y Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, (54), 144-161.
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177-191. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.177.21855>
- Butvilas, T.; Bubnys, R.; Colomer, J.; Cañabate, D. (2022). Dependence of Socio-Emotional Competence Expression on Gender and Grade for K5–K12 Students. *Education Science*, 12, 341. <https://doi.org/10.3390/educsci12050341>
- Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A., & Filella-Guiu, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 and happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Calhoun, B., Williams, M., Greenberg, C., Domitrovich, M., Russell, A., & Fishbein, D.H. (2020). Social emotional learning program, boosts early social and behavioral skills in low-income urban children. *Frontiers in Education*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561196>
- Cejudo, J., Losada, L., & Feltrero, R. (2020). Promoting Social and Emotional Learning and Subjective Well-Being: Impact of the "Aislados" Intervention Program in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 609. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020609>

- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. & Gómez-Becerra, I. (2019). Resultados diferenciales de la aplicación de dos programas en competencias emocionales en contexto escolar. *Psychology, Society, & Education, 11*. <https://doi.org/179>. 10.25115/psye.v11i2.1927.
- Coelho, V., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). "Positive Attitude": A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence, 43*, 29-38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.009>
- Coelho, V., Marchante, M., & Sousa, V. (2016). Positive Attitude Program's Impact upon Self-Concept across Childhood and Adolescence // O impacto dos programas atitude positiva sobre o autoconceito na infância e adolescência. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), Article 2. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/15129>
- Coelho, V., & Sousa, V. (2018). Differential Effectiveness of a Middle School Social and Emotional Learning Program: Does Setting Matter? *Journal of Youth and Adolescence, 47*(9), 1978-1991. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0897-3>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.
- Coskun, K. (2019). Evaluation of the Socio Emotional Learning (SEL) Activities on Self-Regulation Skills Among Primary School Children. *The Qualitative Report, 24*(4), 764-780. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3064>
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
- Elkind, D. (1981). Understanding the young adolescent. *The life cycle: Readings in human development*, 167-176.
- Fernández-Berrocal, P., y Cabello, R. (2021). La Inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1*(1), 31-45
- Fernández-Martín, F.-D., Romero-Rodríguez, J.-M., Marín-Marín, J.A., & Gómez-García, G. (2021). Social and Emotional Learning in the Ibero-American Context: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.738501>
- Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., & March-Llanes, J. (2018). The Assertive Resolution of Conflicts in School With a Gamified Emotion Education Program. *Frontiers in Psychology, 9*. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2018.02353>
- Filella, G., Morera, M.-J. A., Pérez-Escoda, N., & Granado, X. O. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación, 26*, 125-147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa, 5*(8), 105-128.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- González, J.A. & Berastegui, J. (Coords.) (2008). *Inteligencia emocional. Gipuzkoan emozioak ezagutu, ikasi, landu, bizi*. Gipuzkoako Foru aldundia.
- Green, A., & Ferrante, S., Boaz, T., Kutash, K. & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools, 58*. <https://doi.org/10.1002/pits.22487>.
- IDIENA. (2021). *I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España*. [https://www.observatoriodelainfancia.es/fichero-soia/documentos/7470\\_d\\_I-Estudio-Educacion-Emocional-en-los-Colegios-en-Espana-2021.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/fichero-soia/documentos/7470_d_I-Estudio-Educacion-Emocional-en-los-Colegios-en-Espana-2021.pdf)
- López-Cassà, È., Barreiro, F., Oriola, S., & Gustems, J. (2021). Emotional Competencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being. *Sustainability, 13*(15), 8591. <https://doi.org/10.3390/su13158591>
- Luque-González, R., Romera, E., Gómez-Ortiz, O., Wiza, A., Ludańska-Krzemińska, I., Antypas, K., & Muller, S. (2022). Inteligencia emocional y clima escolar en escolares de primaria de España, Noruega y Polonia. *Psychology, Society & Education, 14*(3), 29-37. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i3.15122>
- Luna, P., Guerrero, J., & Cejudo, J. (2019). Improving Adolescents' Subjective Well-Being, Trait Emotional Intelligence and Social Anxiety through a Programme Based on the Sport Education Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(10), E1821. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101821>
- Mira-Galvañ, M.-J., & Gilar-Corbi, R. (2020). Design, Implementation and Evaluation of an Emotional Education Program: Effects on Academic Performance. *Frontiers in Psychology, 11*.
- Molero, D.; Gavín-Chocano, Ó.; Vargas-Cuevas, E.; García-Martínez, I. (2022). Relationship between Emotional Intelligence and Optimism According to Gender and Social Context (Urban vs. Rural). *Social Science, 11*, 268. <https://doi.org/10.3390/socsci11070268>
- Montoya-Castilla, I., Postigo, S., & González, R. (2016). *Programa de Educación Emocional para Adolescentes (PREDEMA): de la Emoción al Sentido*. Pirámide
- Muñoz de Morales, M., & Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: Análisis cuantitativo. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía, 12*(1), 3-22.
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills 2019*. OECD. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

- Onwuegbuzie A. J. y Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*; 11(3), 474-498. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis—UNESCO Biblioteca Digital*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa)
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2017). *Depresión y otros trastornos mentales comunes. Estimaciones sanitarias mundiales*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/34006/PAHONMH17005-spa.pdf>
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 2016, ISBN 978-84-608-4847-9, págs. 690-705, 690-705. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574849>
- Pérez-Escoda, N.; López-Cassà, È.; Alegre, A. (2021). Emotional Development Questionnaire for Primary Education (CDE\_9-13). *Education Science*, 11, 704. <https://doi.org/10.3390/educsci11110704>
- Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., & Escartí, A. (2019) Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA): valoración desde la perspectiva de los participantes y sus efectos en las competencias socio-afectivas, *Journal for the Study of Education and Development*, 42(2), 303-336. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925>
- Rodríguez-Ledo, C., Hernández, S. O., Pastor, L. C., & Moreno, M. J. C. (2018). Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de Educación Secundaria, mediante el programa SEA. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(46), 681-701. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2241>
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Programa INTEMO. Madrid: Pirámide.
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Santos, M., Santos, N. N., Franco, G., & Silva, E. P. (2020). Aprendizagem de competências sociais e emocionais em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Avaliação do programa KidsTalentum. *Psicologia*, 34(2), 123-142. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i2.1503>
- Sarrionandia, A. & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Sporzon, G., & López-López, M.-C. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y su correlación en alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 40, 51-73. <https://doi.org/10.15581/004.40.51-73>
- Tabachnick, B., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2019). *Using multivariate statistics* (Seventh edition). Pearson.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Ura, S. K., Castro-Olivo, S. M., & d'Abreu, A. (2020). Outcome Measurement of School-Based SEL Intervention Follow-Up Studies. *Assessment for Effective Intervention*, 46(1), 76-81. <https://doi.org/10.1177/1534508419862619>
- Van de Sande, M., Fekkes, M., Diekstra, R., & Gravesteyn, C., Reis, R., & Kocken, P. (2022). Effects of an SEL Program in a Diverse Population of Low Achieving Secondary Education Students. *Frontiers in Education*, 6. [10.3389/feduc.2021.744388](https://doi.org/10.3389/feduc.2021.744388)
- Viguer, P., Cantero, M. J., & Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences*, 113, 193-200. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.036>
- Zorrilla-Silvestre, L., Esteve, T. V., Ballester, J. C., & Delgado, A. G. (2019). Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: Aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria. *Publicaciones*, 49(4), 165-181. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11734>