



# Effectiveness of social-emotional development programs applied in primary education: an umbrella systematic review

Eliana M. Moreno<sup>1,2,\*</sup>, Ana Montero<sup>2</sup>, y José M. Armada-Crespo<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Psicología-Universidad de Córdoba; Instituto Maimónides de Investigación en Biomedicina de Córdoba (IMIBIC); Hospital Universitario Reina Sofía (España).

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad de Córdoba (España)

**Resumen:** En la actualidad ha aumentado el desarrollo de programas de entrenamiento en habilidades socioemocionales en la infancia, debido a que se los considera como una herramienta válida para la adaptación y afrontamiento de una gran variedad de situaciones, tanto académicas como personales. Sin embargo, son escasos los estudios que aporten una visión integral de las evidencias disponibles en el contexto de educación primaria. Se presenta una revisión sistemática de tipo paraguas basada en el método PRISMA, que incluye revisiones sobre programas de desarrollo socioemocional aplicados en educación primaria, con el objetivo de sintetizar sus características y recopilar los principales resultados reportados. Se utilizaron las bases de datos: ERIC, WOS, PSYCINFO, SCOPUS y COCHRANE. Tras un proceso por pares ciegos se seleccionaron y analizaron 15 revisiones. Utilizando las herramientas AMSTAR-2 y SANRA se encontró que el 60% de los estudios secundarios presenta una calidad críticamente baja o baja. Se identificaron 39 programas reportados en revisiones de buena calidad, un 51.2% presentaron evidencias moderadas o fuertes e informaron efectos significativos principalmente en ajuste del comportamiento, competencia social y emocional y habilidades académicas. Se discute el impacto de la calidad metodológica encontrada y las evidencias reportadas en la interpretación y generalización de los hallazgos.

**Palabras clave:** Habilidades socioemocionales. Competencias socioemocionales. Educación primaria. Escuela. Programas basados en la evidencia. Revisión sistemática.

**Title:** Effectiveness of social-emotional development programs applied in primary education: an umbrella systematic review

**Abstract:** Currently, the development of training programs in socioemotional skills in childhood has increased because they are considered as a valid tool for adaptation and coping with a variety of situations, both academic and personal. However, there are few studies that show a comprehensive view of available evidences. This research presents an umbrella review based on PRISMA method guidelines. It includes reviews on socioemotional development programs applied in Primary Education with the aim of synthesizing their characteristics and compiling the main results on their effectiveness. The following databases were used: ERIC, WOS, PSYCINFO, SCOPUS and COCHRANE. After a blind peer process, 15 reviews that met the inclusion criteria were selected and analysed. Using the AMSTAR-2 and SANRA tools, it was found that 60% of secondary studies have critically low or low quality. Thirty nine programs reported in good quality reviews were identified, 51.2% presented moderate or strong evidence and reported significant effects mainly on behavioral adjustment, social and emotional competencies and academic skills. The impact of the methodological quality found and the evidences on the interpretation and generalization of the findings is discussed.

**Keywords:** Socioemotional skills. Socioemotional competencies. Primary education. School. Evidence based training programs. Systematic review.

## Introducción

Las habilidades socioemocionales se refieren a un conjunto de conductas aprendidas que se ponen en práctica cuando interactuamos con otras personas y resultan útiles para expresar sentimientos, actitudes, opiniones y defender derechos personales (Zins et al., 2000). Alzahrani et al. (2019) añaden que no sólo hacen referencia a la forma de interacción con los demás sino a la capacidad de manejar las propias y reaccionar de manera adecuada a los eventos que suceden a nuestro alrededor. Por su parte, Wu et al. (2018) señalan que el desarrollo de la competencia social y emocional en la infancia es esencial para garantizar la preparación para la escuela y están asociadas con muchos aspectos importantes de la vida, incluidos el rendimiento académico, el comportamiento o la salud mental y física. La mejora de estas competencias se asocia con un mejor rendimiento académico y con comportamientos sociales positivos (Bear y Watkins, 2006).

El desarrollo adecuado de estas habilidades requiere involucrar a la persona en un proceso de aprendizaje de competencias y destrezas específicas a lo largo del tiempo. Por

ello, pese a que pueden trabajarse a cualquier edad, resulta más productivo introducirlas en la primera infancia y en concreto, en el contexto escolar (Björklund et al., 2014; Diamond y Lee, 2011; Durlak et al., 2010; Cornell et al., 2017). La etapa de educación primaria se considera como un periodo crítico donde los niños y niñas pueden tener oportunidades diversas para practicar el control emocional y lidiar con sus emociones e interacciones sociales, asegurándose un aprendizaje continuo a lo largo de los años de escolarización posteriores. La escuela se considera como uno de los agentes de socialización de mayor impacto en el individuo ya que presenta una doble dimensión y contribuye no sólo a la transmisión de saberes sino al desarrollo integral de las personas (Grajales, 2003). Junto con los demás agentes de socialización, como las familias y la sociedad, puede jugar un importante papel para promover el aprendizaje de estas competencias a través de actuaciones específicas.

A lo largo de los últimos años, son muchas las propuestas de intervención que se han establecido para promover estas habilidades en el ámbito escolar. En esta línea, existe un amplio conjunto de programas integrados en el currículo que se recogen bajo el nombre de Programas de Aprendizaje Socioemocional (SEL) (Low et al., 2015). Según Durlak et al. (2011), se los puede considerar como intervenciones que permiten desarrollar, de forma procesual, un conjunto de competencias básicas de orden cognitivo, afectivo y conductual para gestionar y reconocer emociones, lograr propósitos,

### \* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:

Eliana M. Moreno. Calle San Alberto Magno, s/n, 14071 Córdoba (España)

E-mail: [eliana.moreno@uco.es](mailto:eliana.moreno@uco.es)

(Artículo recibido: 30/07/2021; revisado: 19/04/2022, aceptado: 20/05/2022)

reconocer perspectivas ajenas, entablar relaciones interpersonales positivas, tomar decisiones responsables y gestionar relaciones con otras personas de forma positiva.

Organismos internacionales que recopilan evidencias sobre las intervenciones, como la Education Endowment Foundation (EEF) (2021), señalan que se han desarrollado un mayor número de estudios en escuelas primarias que en centros de secundaria en los últimos años. En Inglaterra, diversos estudios proponen una relación entre las intervenciones SEL y los resultados académicos. En Estados Unidos el Every Student Succeeds Act (ESSA) (2021), informa sobre la eficacia de algunos programas de habilidades sociales, reportando resultados relacionados con cuestiones académicas, comportamiento disruptivo, relaciones interpersonales, acoso, entre otros. En esta línea, Fernández et al. (2014), reportan datos sobre la efectividad de 25 programas dirigidos a población de Educación Infantil y Educación Primaria encontrando que un 45% de ellos muestran diferencias significativas a favor de una mejora en la competencia social y el 30.30% muestra valores significativos en la reducción de problemas de conducta, entre otros efectos.

Diferentes estudios previos mencionan las dificultades existentes para la categorización de los programas y el análisis de sus efectos, debido a la falta de acuerdo sobre cuáles son las habilidades que se enseñan, la variabilidad de resultados reportados y la falta de consenso en los modelos teóricos de partida (Rubiales et al, 2018). The What Works Clearinghouse (WWC) (2021) establece cinco categorías de habilidades relacionadas con el aprendizaje SEL, mencionando la conciencia social, el autoconocimiento, la autogestión, la toma de decisiones responsables y la gestión de relaciones. Una línea diferente siguen Fernández et al. (2014) o Pandey et al. (2018) que clasifican los programas en función de características metodológicas o procedimentales. Por otro lado, McCallops et al. (2019) mencionan la empatía, la conciencia de sí mismo, la conciencia de los demás, la autorregulación y la motivación. Un sistema de categorización similar establecen Goldberg et al. (2019) y Sklad et al. (2012) organizando los programas en función de los resultados, agrupándolos en categorías de ajuste social y emocional, ajuste conductual, rendimiento escolar y síntomas de interiorización. Este último sistema se tomará como referencia en el presente trabajo por ser el que permite una mayor flexibilidad para integrar la diversidad de información presente en los estudios.

Se aprecia una falta de consenso en la categorización de los diferentes programas y en las dimensiones que los componen junto con una gran diversidad de objetivos, diseños, metodologías y presentación de resultados (Rubiales et al., 2018). Numerosos autores han intentado resumir la información existente en estudios secundarios de tipo revisiones sistemáticas o de la literatura (Oros et al., 2011; Pérez-Escoda et al., 2012). Sin embargo, aún hay escasa información sobre las características y efectos de los programas organizados por etapas escolares, y existe una alta variabilidad en cuanto a la calidad de las revisiones y la presentación de la información. Se hace necesario analizar las evidencias reflejadas en estu-

dios secundarios sobre el tema para obtener un marco de comprensión más amplio e integrado.

El objetivo de este estudio es identificar las revisiones y metaanálisis que incluyen estudios primarios sobre programas de desarrollo de habilidades socio emocionales dentro del contexto escolar para el nivel de Educación Primaria, evaluar las características metodológicas de estas revisiones y proporcionar una síntesis comprensiva de los programas y sus resultados. Se explorarán las siguientes preguntas de revisión:

PR1: ¿Cuáles son las características metodológicas y la calidad de las revisiones y metaanálisis identificados?

PR2: ¿Cuál es el nivel de evidencia de los programas identificados en revisiones de buena calidad?

PR3: ¿Cuales son los principales efectos informados sobre los programas con mayores niveles de evidencia?

PR4: ¿Qué características tienen los programas con mayores niveles de evidencia (habilidades que se enseñan, componentes, metodología de enseñanza-aprendizaje)?

## Método

Se llevó a cabo una revisión sistemática de tipo paraguas, que únicamente incluye otras revisiones o metaanálisis sobre una temática específica para su estudio y síntesis (Aromataris et al., 2015). Se siguió la metodología PRISMA (Page et al., 2021), y se aplicaron las recomendaciones específicas del Joanna Briggs Institute (JBI) y de otros autores relevantes para conducir este tipo de revisión de revisiones (Aromataris et al., 2015; Smith et al., 2011). El protocolo cumple con los criterios exigidos por el International Prospecting of Systematic Reviews (PROSPERO) y ha sido registrado con el código CRD42021239217. Todo el proceso de identificación, selección y evaluación de los estudios fue realizado por dos revisores independientes, tras la puesta en común, los casos de dudas se resolvieron por consenso o haciendo uso de un tercer revisor.

### Estrategia de búsqueda

Se utilizaron las bases de datos ERIC, WOS, PSYCINFO, SCOPUS y COCHRANE. Para la identificación de los recursos se utilizaron palabras clave en inglés y español, haciendo distintas combinaciones con operadores booleanos: ("meta-analysis"; review; "systematic Review") AND ("emotional skills"; "emotional competences"; "socio emotional"; "social skills") AND (school; "primary school"; "elementary school"; Child\*) AND (program\*; training; intervention, learning).

### Criterios de selección

Se establecieron como criterios de inclusión los estudios secundarios de tipo revisiones sistemáticas, narrativas o meta-analíticas, que informaran de la aplicación de programas para el desarrollo de habilidades socio-emocionales llevados

a cabo dentro del ámbito escolar, de carácter universal y curricular, con población de Educación Primaria, en edades comprendidas entre los 5 y los 12 años. Se incluyeron artículos científicos, publicados entre los años 2000 y 2020 en idioma inglés o español. La decisión sobre la incorporación de revisiones narrativas o de la literatura se fundamenta en que este tipo de estudios suele ofrecer información más detallada sobre las características de las intervenciones.

Se fijaron como criterios de exclusión revisiones que hubieran incorporado estudios realizados en el ámbito clínico, fuera del ámbito escolar, con población indicada o alumnado con características específicas (p.e. Necesidades Educativas Especiales o trastornos identificados). Se eliminaron los estudios primarios y las revisiones meramente descriptivas que no arrojaran resultados de la aplicación de programas, o que incorporaran estudios aplicados en etapas diferentes a educación primaria, o con sujetos menores de 5 años o mayores de 12. Se eliminaron también estudios que no abordaran las habilidades socio emocionales como elemento principal.

Las revisiones se reclutaron si cumplían con todos los criterios de inclusión y se excluyeron si tenían conflictos con al menos uno de los criterios de exclusión.

### Extracción y análisis de los datos

Siguiendo los criterios y recomendaciones de Aromataris et al. (2015) y Smith et al. (2011) se diseñó una matriz para la categorización, extracción y análisis de los datos. Este proceso se llevó a cabo en tres fases. En la primera, se extrajeron y analizaron datos sobre las características generales de todos los estudios incluidos, tales como: tipo de revisión, tipo de estudios primarios incluidos, país e idioma, periodo de años que abarca, población).

En la segunda fase, se evaluó la calidad de todos los estudios seleccionados. Las revisiones sistemáticas y metaanálisis fueron evaluadas con la herramienta AMSTAR-2 (Ciapponi, 2018; Shea et al., 2017), que consta de 16 dominios que exploran la calidad metodológica general, siete de ellos son considerados críticos y permiten valorar la confianza en los resultados en una escala que va desde Alta, Media, Baja o Críticamente baja. Los dominios críticos son: existencia y registro de un protocolo previo (ítem 2); estrategia de búsqueda exhaustiva (ítem 4); presencia de una lista justificada de estudios excluidos (ítem 7); evaluación y discusión de riesgos de sesgo (ítems 9 y 13); análisis estadísticos y de sesgos de publicación (ítems 11 y 15, que sólo se aplican en metaanálisis). El cumplimiento de estos ítems se valora como: Sí, No, Sí parcial, No aplica. Las revisiones no sistemáticas de la literatura o narrativas fueron evaluadas con el instrumento SANRA (Scale for the Assessment of Narrative Review Articles) (Baethge et al., 2019), que se compone de 6 ítems que evalúan: justificación de la revisión (ítem 1); objetivos (ítem 2); descripción de la búsqueda (ítem 3); referencias (ítem 4); argumentación científica (ítem 5) y presentación de los datos (ítem 6). Cada uno de ellos se puntúan en una escala de tres opciones, desde 0 (nivel bajo) a 2 (nivel alto), la suma de las

puntuaciones (máxima 12) permite obtener una medida de la calidad de un artículo de revisión narrativo. Se consideraron las puntuaciones menores o iguales a 6 como calidad baja, puntuaciones entre 7-9 como media y entre 10-12 calidad alta.

En la tercera fase, se realizó un listado con todos los programas incluidos en las revisiones de calidad media y alta, se extrajeron datos sobre cada uno de ellos y se agruparon en tres apartados: I) Resultados de los programas; II) Nivel de evidencia y III) Características. En el apartado I, además de las medidas de resultados, se recogió información sobre aspectos metodológicos de los estudios primarios tales como, características de la muestra, país de aplicación y duración. Para la categorización de los resultados se tomaron como referencia los trabajos de Goldberg et al. (2019) y Sklad et al. (2012) y se agruparon en cinco categorías. Los resultados primarios fueron: (a) Ajuste social (AJS) y (b) Ajuste emocional (AJE), estos se refieren a medidas generales o específicas de habilidades que han sido mejoradas o trabajadas durante la intervención (p.e. habilidades sociales, comunicación, asertividad; o habilidades emocionales de reconocimiento, expresión o autorregulación). Los resultados secundarios fueron: (c) Ajuste del Comportamiento (AJC), que incluye tanto comportamientos sociales positivos (p.e. cooperación, altruismo), como problemas de conducta, (comportamiento disruptivo, agresividad) y conductas de riesgo (p.e. consumo de tabaco, alcohol); (d) Resultados Académicos (RA), que incluye medidas de rendimiento escolar en distintas áreas y habilidades específicas (p.e. lectura); y (e) Salud Mental (SM), donde se consideraron medidas de síntomas internalizantes (p.e. ansiedad, depresión, estrés) y bienestar. En esta fase, sólo dos revisiones presentaban resultados cuantitativos claros, por lo que no era posible hacer un análisis de este tipo y se decidió llevar a cabo una síntesis cualitativa y descriptiva de los resultados y de las evidencias reportadas.

En el apartado II “nivel de evidencias de los programas” se recogió: calidad de los estudios primarios; instrumentos y síntesis de la evidencia. Debido a que las revisiones utilizaban herramientas diferentes para evaluar la calidad de los estudios primarios y aplicaban criterios distintos para clasificar las evidencias, se hizo necesario unificar los criterios para su interpretación. Para ello se utilizó un sistema de categorización ordinal basado en un trabajo previo (Gálvez-Lara et al., 2018). De este modo, se establecieron 5 niveles de evidencia, que pueden verse en la Tabla 1: “sin evidencias”, cuando no se reportan resultados de estudios primarios; “evidencia débil”, “moderada” o “fuerte”, de acuerdo con la calidad informada para los estudios primarios de base; o “evidencias inconsistentes”, cuando se reportan resultados contradictorios o poco claros. A su vez, cuando se encontraron resultados primarios diversos, se tomó como referencia la calificación más alta, los casos de dudas se resolvieron por consenso.

Finalmente, tomando como referencia los estudios de Goldberg et al. (2019), Mackenzie y Williams (2018) y Siddiqui y Ventista (2018), en el apartado III “características de

los programas”, se recogió información sobre: objetivos; habilidades que se enseñan; metodología; marco teórico de referencia; agentes que aplican el programa; componentes (familias, comunidad educativa, otros); e implementación (recursos, fidelidad).

Se extrajeron y analizaron datos de tipo cualitativo y cuantitativo, estos últimos se expresan en términos de frecuencia, porcentajes, medias, rangos mínimos y máximos.

**Tabla 1**

*Esquema ordinal para unificar los distintos niveles de evidencias*

	Goldberg et al. (2019)	Mackenzi y Williams (2018)	Pandey (2018)	Siddiqui y Ventista (2018)	Schlesier et al. (2019)	Weissberg y O'brien (2004)
Instrumento	(a)	(b)	(a)	(c)	(d)	No evalúa
Sin evidencias	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Evidencia débil	Débil	0-50% (Pobre)	Pobre	1-2 (Baja)	7-17	-
Evidencia moderada	Moderada	51-60% (Razonable) 61-74% (Buena)	Moderada	3 - 4	18-23	“estudios bien diseñados”
Evidencia fuerte	Fuerte	75-100% (Excelente)	Alta	5 (Fuerte)	24-28	-
Evidencia inconsistente	En caso de contradicción o falta de claridad entre estudios					

Notas: (a) *Quality assessment tool for quantitative studies*; (b) Downs & Black checklist, (c) Combinación de *Maryland Scale of Scientific Method* y otro criterio (d) Sistema propio; NR, No reportado.

## Resultados

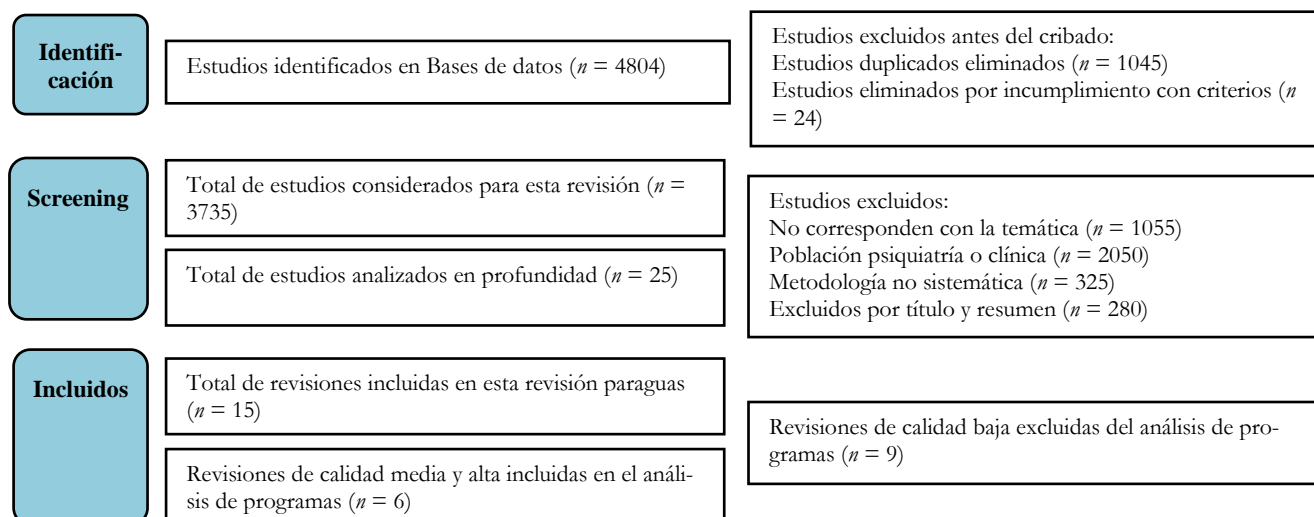
### Proceso de selección

Tras la búsqueda en las distintas bases de datos, se identificaron 4804 registros. Después de eliminar las duplicaciones, se refinó la búsqueda atendiendo a los criterios de elegibilidad, resultando en 305 documentos. De todos ellos, se

examinaron los títulos y resúmenes, excluyéndose 280. Se evaluaron los textos completos de 25 artículos y se excluyeron 10 que no cumplían con los criterios. Finalmente, en esta investigación se incluyeron 15 revisiones en el análisis general y posteriormente se seleccionaron 6 de ellas en base a su calidad para el análisis de los programas, tal como puede observarse en la Figura 1.

**Figura 1**

*Diagrama de selección de los estudios. Adaptado de Page et al. (2021)*



### Características de las revisiones

#### *Características generales*

En la Tabla 2 se recogen las características de las revisiones analizadas. Los principales resultados muestran que 8 estudios (53.3%), fueron revisiones sistemáticas, 4 (26.6%)

metaanálisis, y 3 (20%) revisiones narrativas no sistemáticas. Nueve estudios (60%) se publicaron entre los años 2015 y 2020, y el 40% ( $n = 6$ ) proceden de Estados Unidos. El 80% ( $n = 12$ ) incluyeron estudios primarios con diseños experimentales o cuasiexperimentales. El idioma de los estudios primarios fue únicamente el inglés en el 60% de las revisio-

nes ( $n = 9$ ). Las 3 revisiones narrativas no reportaron datos sobre las características de los estudios incluidos (20%).

En relación con los programas analizados, las 15 revisiones (100%) incluyeron programas curriculares, dirigidos a población universal y abarcaron el nivel de educación primaria. Dos de ellas (13.3%) eran exclusivas de educación primaria (Schlesier et al., 2019; Siddiqui y Ventista, 2018), y 13 (86.6%) incluían, además, alumnado de otras edades o ciclos educativos. En las 2 revisiones dirigidas exclusivamente a educación primaria, los rangos de edad de los estudios primarios oscilaban entre 5 y 12 años; en las revisiones con población mixta el rango de edad fue desde 3 a 21 años.

### Calidad de las revisiones

En la Tabla 2 se presentan los resultados sobre la calidad e ítems críticos de todos los estudios secundarios evaluados con AMSTAR-2 y SANRA.

**Tabla 2**

*Características y calidad de las revisiones incluidas.*

Estudio secundario	Estudio primario	Población	Calidad	Ítems
1º autor (Año); País; Periodo de tiempo que cubre	Total; Diseño ( $n =$ número) Idioma	Infantil/ Primaria/Secundaria	AMSTAR SANRA	No cumplen
<b>Revisiones sistemáticas</b>				
Canet-Juric et al. (2020) Argentina; 2000 a 2018	Total ( $n = 18$ ); RCT/E ( $n = 9$ ); CE ( $n = 9$ ) Español e Inglés	Infantil-Primaria	Críticamente Baja	2*, 4*, 9, 13
Fernández et al. (2014) España; 1982 a 2013	RCT/E ( $n =$ NR) Español, Portugués e Inglés	Infantil-Primaria	Críticamente Baja	7, 9, 13
**Mackenzie y Williams,(2018) Estados Unidos; 2000 a 2016	Total ( $n = 12$ ) RCT/E ( $n = 12$ ) Inglés	Primaria-Secundaria	Alta	2*
McCallops et al. (2019) Estados Unidos; 2008 a 2018	Total ( $n = 51$ ); RCT/E ( $n = 22$ ); CE ( $n = 21$ ); Otros ( $n = 8$ ) Inglés	Primaria-Secundaria	Críticamente Baja	2*, 4*,7, 9, 13
Rubiales et al. (2018) Argentina; 2005 a 2016	Total ( $n = 19$ ); RCT/E/CE Español e Inglés	Primaria-Secundaria	Críticamente Baja	7*, 9, 13
Sancassiani et al. (2015) Italia; 2000 a 2014	Total ( $n = 22$ ); RCT/E Inglés	Infantil a Secundaria	Críticamente Baja	7*, 9,13
**Schlesier et al. (2019) Alemania; 2011 a 2016	Total ( $n = 14$ ); RCT/E ( $n = 8$ ); Otros ( $n = 6$ ) Inglés	Primaria	Media	13*
**Siddiqui et al. (2018) Reino Unido; 1995 a 2017	Total ( $n = 13$ ); RCT/E ( $n = 13$ ) Inglés	Primaria	Alta	-
<b>Metaanálisis</b>				
Durlak et al. (2011) Estados Unidos; 1970 a 2007	Total ( $n = 213$ ); RCT/E/CE Inglés	Primaria-Secundaria	Baja	4*, 7
**Goldberg et al. (2019) Países Bajos; 1998 a 2017	Total ( $n = 50$ ); RCT/E( $n = 36$ );CE ( $n = 14$ ) Inglés	Primaria-Secundaria	Media	2*
**Pandey et al. (2018) Reino Unido; 1977 a 2017	Total ( $n = 41$ ) ; RCT/E ( $n = 32$ ); Otros ( $n = 9$ ) Inglés	Infantil a Secundaria	Alta	-
Sklad et al. (2012) Países Bajos; 1995 a 2008	Total ( $n = 75$ ); RCT/E/CE Inglés	Primaria-Secundaria	Baja	4*,7, 11*, 15*
<b>Revisiones Narrativas</b>				
Opengart (2007) Estados Unidos; Fecha NR	Total ( $n =$ NR) Idioma NR	Escolar (Sin especificar)	5 (Baja)	1, 6
Pelco et al. (2007) Estados Unidos; Fecha NR	Total. ( $n =$ NR) Idioma NR	Escolar (Sin especificar)	5 (Baja)	3,6
** Weissberg y O'Brien (2004) Estados Unidos; Fecha NR	Total. ( $n =$ NR) Idioma NR	Escolar (Sin especificar)	8 (Media)	2,3

*Nota.* (\*\*) Revisiones de calidad moderada o alta; (\*) Ítems críticos que se cumplen de manera parcial en AMSTAR; CE, Cuasi Experimental; E, Experimental; NR, No Reportado; RCT, Randomized Controlled Trial.

El 41.6% ( $n = 5$ ) de las revisiones sistemáticas y metaanálisis presentan una calidad críticamente baja; incumpliendo con ítems críticos relacionados con no presentar evaluación de sesgos o no presentar un listado o justificación de los estudios excluidos. Tres revisiones sistemáticas (25%) presentan una calidad alta, 2 estudios (16.6%) tienen calidad media, con algunas deficiencias en la discusión de los sesgos de los estudios y 2 metaanálisis (16.6%) reflejan una calidad baja.

Por otra parte, 2 revisiones no sistemáticas o narrativas presentan una calidad baja y una de ellas obtiene una calidad media. Las limitaciones más importantes fueron la presentación inadecuada de los datos y la falta de descripción de las estrategias de búsqueda.

### Características de los programas

Para hacer el análisis de los programas se consideraron sólo aquellos que fueron reportados en revisiones o metaanálisis de calidad moderada o alta ( $n = 6$ ). Se contabilizaron un total de 39 programas de desarrollo socioemocional aplicados en educación primaria. En la Tabla 3 se presentan los datos sobre el nivel de evidencias, resultados y características de todos ellos.

#### Nivel de evidencias

Para establecer el nivel de evidencia de cada programa se tuvo en cuenta la calidad de los estudios primarios y la síntesis de las evidencias reportadas en cada revisión, estos ele-

mentos fueron reportados en 5 de las 6 revisiones (83.3%). Tres revisiones sistemáticas utilizaron herramientas y criterios distintos para sintetizar las evidencias (ordinales, numéricos, porcentajes), y 2 metaanálisis utilizaron el mismo instrumento, con versiones diferentes, y aplicaron criterios ordinales similares. La revisión narrativa no evaluó la calidad de los estudios primarios. Tras unificar los criterios de interpretación de las evidencias (ver Tabla 1), encontramos que se reportaron 6 programas (15.3%) con evidencia fuerte; 14 (35.8%) con evidencia moderada y 12 (30.7%) con evidencia débil. Seis programas (15.3%) se consideraron “sin evidencias”; y un programa fue valorado con “evidencia inconsistente”, debido a la contradicción entre dos revisiones en el análisis de la calidad de uno de los estudios primarios.

**Tabla 3**

*Síntesis de las características y evidencias de los programas reportados en revisiones de calidad alta y media.*

Nombre del programa/ Nivel de evidencia	Estudios	Resultados/Calidad	Datos del estudio primario	Datos del estudio primario
	Revisión/ Estudios primarios (Diseño)	Variables (resultados)/ calidad del estudio primario	Muestra $N =$ ; Edad o nivel educativo/ País aplicación; Duración (Sesiones)	Objetivos; Habilidades que se enseñan; Metodología; Marco Teórico de referencia; Quién lo aplica; Componentes (familia, comunidad, otro); Implementación.
<b>AI's Pals</b> Débil	Goldberg et al. (2019)/1 (CE) 2 (CE)	AJE y AJS/ (efectos positivos significativos) /Débil AJC; AJE y AJS/ (efectos positivos significativos) / Débil	$N = 333$ /USA $N = 399$ /USA	<b>C:</b> Implica a la familia
<b>aRRabbiadiario</b> Sin evidencias	Schlesier et al. (2019)/ 1 (NR)	NR (análisis descriptivos) / 10/28	$N =$ NR; 8-11 años.	<b>M:</b> basada en un diario de registro de la ira
<b>BPY School</b> Débil	Goldberg et al. (2019)/ 1(CE)	AJC; AJE y AJS/ (efectos positivos significativos) / Débil	$N = 3497$ /USA	<b>O:</b> Abordaje del bullying. <b>C:</b> Implica a la familia. <b>I:</b> reporta problemas de fidelidad en la implementación.
<b>Caring school communities (CSC)</b> Sin evidencias	Siddiqui y Ventista (2018)/1 (NR)	NR (no se calculó el tamaño del efecto por falta de datos) / NR	$N =$ NR	<b>O:</b> ayudar a las escuelas primarias a convertirse en comunidades solidarias, fortaleciendo conexiones entre compañeros, maestros, estudiantes, familias y escuela. <b>M:</b> Utilizan cuatro enfoques interactivos: a) discutir problemas que afectan al clima de clases, buscar soluciones, planificar y tomar decisiones juntos, b) emparejar alumnado de distintas edades en actividades académicas y recreativas, c) organizar actividades de participación familiar, d) se desarrollan 15 actividades comunitarias, junto con módulos opcionales de habilidades sociales y emocionales. <b>MT:</b> basado en la idea del aula como comunidad compartida. <b>C:</b> familia y comunidad
	Weissberg y O'Brien (2004)/ 2 (NR)	“Los participantes informaron menor consumo de alcohol y marihuana en la pos prueba, se involucraron en comportamientos más prosociales y de resolución de problemas en comparación con control” / NR	$N = 5000$	
<b>*Child Development</b> Evidencias Inconsistentes	Goldberg et al.(2019)/ 1 (CE)	AJC; AJE y AJS/ (efectos positivos significativos) / Débil	$N = 1334$ /USA	<b>O:</b> Desarrollar habilidades sociales y relaciones entre compañeros, motivación, autorregulación y autoestima. <b>M:</b> se apoya en tres elementos: desarrollo de la disciplina a través de la toma de decisiones; aprendizaje cooperativo e instrucciones. <b>C:</b> Implica a la familia y a la comunidad educativa
	Goldberg et al. (2019)/ 2**(CE)	AJC; AJE; AJS; SM (síntomas internalizantes) y RA/ (efectos positivos significativos) / Moderada	$N = 13464$ /USA	<b>I:</b> reporta problemas de fidelidad en la implementación.
	Siddiqui y Ventista (2018)/ 2**(CE)	NR (“Reporte de datos poco claros”) / NR	$N = 13464$ /USA	
<b>Dare to Care</b> Débil	Goldberg et al. (2019)/1 (CE)	AJC; AJE y AJS/ (efectos positivos significativos) / Débil	$N = 102$ /Canadá	<b>O:</b> Abordaje del bullying. <b>C:</b> Implica a la familia.

Nombre del programa/ Nivel de evidencia	Estudios	Resultados/Calidad	Datos del estudio primario	Datos del estudio primario
	Revisión/ Estudios primarios (Diseño)	Variables (resultados)/ calidad del estudio primario	Muestra N = ; Edad o nivel educativo/ País aplicación; Duración (Sesiones)	Objetivos; Habilidades que se enseñan; Metodología; Marco Teórico de referencia; Quién lo aplica; Componentes (familia, comunidad, otro); Implementación.
<b>*FRIENDS</b> Feelings, Relax, I can do it, Explore solutions, Now reward, Don't forget practice, Smile Fuerte	Mackenzie y Williams (2018)/ 1(NR) Mackenzie y Williams (2018)/ 2(NR)	SM (ansiedad social y general)/ (mejoras significativas con tamaños del efecto moderados)/ 43.4% / Débil SM (ansiedad social y general)/ (mejoras significativas con tamaños del efecto pequeños) / 75% (+) / Fuerte	N = 106/Inglaterra; 10 sesiones N = 1448// Inglaterra; 9 sesiones (x60 min)	<b>O y HH:</b> identificar sentimientos de ansiedad y aprender a relajarse; identificar pensamientos inútiles y sustituirlos por otros útiles; afrontar problemas y superar desafíos. <b>M:</b> lecciones que comprenden trabajo en grupos grandes y pequeños, ejercicios en libros de trabajo, juegos de rol y juegos. <b>M:</b> Basado en enfoque Cognitivo Conductual. <b>QA:</b> Enfermeras escolares, personal de salud o docentes entrenados <b>C:</b> los padres asisten una sesión informativa previa. <b>I:</b> Los responsables de la intervención reciben dos días de formación.
<b>*Health Promoting Schools</b> Moderada	Goldberg et al. (2019)/ 1(RCT)	AJE y AJS/ (efectos positivos significativos) / Moderada	N = 2758/Australia	<b>C:</b> Implica a la familia y a la comunidad
<b>I Can Problem Solve</b> (ICPS) Sin evidencias	Pandey (2018)/ 1(NR)	AJE (AR)/(NR) / NR por falta de datos	N = NR; 1°/USA; 1 año	<b>O y HH:</b> Autorregulación, resolución de problemas. <b>M:</b> 28 sesiones con Juegos, cuentos, marionetas y juegos de rol de 20 minutos cada uno integrados en el plan de estudios del aula. <b>QA:</b> Docentes entrenados
<b>*Incredible Years</b> Moderada	Pandey (2018)/ 1(NR)	AJC (problemas de conducta) y AJE (AR)/ (mejoras significativas) / Moderada	N = 1768/USA; 5 meses	<b>O y HH:</b> Autorregulación, resolución de conflictos. <b>M:</b> 30 sesiones por año, con 300 actividades en grupos pequeños, 100 videos con modelos de niños para trabajar habilidades socio-emocionales y estrategias de gestión de conflictos. <b>QA:</b> Docentes entrenados o personal de investigación certificado.
<b>*INSIGHTS</b> Insight into Children's Temperament Moderada	Pandey (2018)/ 1(NR) Siddiqui y Ventista (2018)/ 2(RCT)	AJC (problemas de conducta); AJE (AR); AJS (HHSS); RA y SM/ (mejoras significativas)/ Moderada AJC (comportamiento en el hogar)/ (tamaño del efecto pequeño en favor de la intervención) / 3/5 Moderada	N = 435/USA; 10 semanas N = 148; 10 semanas	<b>O:</b> mejorar las habilidades sociales y disminuir problemas de conducta. <b>HH:</b> Autocontrol, atención, repertorio conductual. <b>M:</b> 2 horas a la semana durante 10 semanas. <b>QA:</b> facilitadores con titulación en psicología <b>C:</b> Implica a la familia.
<b>Lessons for living:</b> Think Well, Do Well Débil	Mackenzie y Williams (2018)/1(E)	AJE (RP) y SM (ansiedad, evitación)/ (mejora significativa, con tamaños del efecto medianos)/ 46.9% / Débil	N = 317/ Escocia; 10 sesiones	<b>O:</b> Desarrollar habilidades de afrontamiento. <b>HH:</b> afrontamiento, reconocimiento de síntomas emocionales, reducción de estrategias de afrontamiento evitativas, resolución proactiva de problemas y búsqueda de apoyo. <b>M:</b> enseñanza interactiva y guiada. <b>MT:</b> Basado en enfoque Cognitivo Conductual. <b>QA:</b> psicólogo o docente entrenado <b>I:</b> Los docentes reciben un día de formación y un manual de intervención.
<b>MC</b> (Making Choices) y <b>MC+</b> Débil	Schlesier et al. (2019)/ 1(NR)	NR (No se identifican resultados positivos en regulación emocional) / 17/28 / Débil	N = NR; 3°.	<b>MT:</b> Basado en la teoría del procesamiento de la información social
<b>Mindfulness Education Programme</b> Débil	Siddiqui y Ventista (2018)/ 1(CE)	AJE y AJS (Competencia socioemocional)/ (tamaño del efecto positivo, "evaluación no sólida para sacar conclusiones") / 2 a 3/5 / Débil	N = 246; 4° a 6°/Inglaterra; 10 semanas	<b>O:</b> mejorar la salud socioemocional y el bienestar. <b>M:</b> consiste en aquietar la mente sentándose en una posición cómoda y escuchando un único sonido. Los alumnos se centran en su respiración, sus pensamientos y sus sensaciones.

Nombre del programa/ Nivel de evidencia	Estudios	Resultados/Calidad	Datos del estudio primario	Datos del estudio primario
	Revisión/ Estudios primarios (Diseño)	Variables (resultados)/ calidad del estudio primario	Muestra N = ; Edad o nivel educativo/ País aplicación; Duración (Sesiones)	Objetivos; Habilidades que se enseñan; Metodología; Marco Teórico de referencia; Quién lo aplica; Componentes (familia, comunidad, otro); Implementación.
<b>MOM</b> Mindfulness-Orientated Meditation Débil	Schlesier et al. (2019)/ 1(NR)	NR (no se identifican resultados positivos en regulación emocional)/ 14/28 / Débil	N = NR	<b>O:</b> promover el bienestar psicológico. <b>M:</b> basada en la meditación.
<b>*Open circle</b> Moderada	Goldberg et al. (2019)/1(CE)	AJC; AJE; AJS y RA/ (efectos positivos significativos) / Moderada	N = 154/ USA	<b>C:</b> Implica a la familia y a la comunidad. <b>I:</b> adecuada
<b>*PATHS</b> Promoting Alternative Thinking Strategies Moderada	Goldberg et al. (2019)/ 1(RCT) Mackenzie y Williams (2018)/ 2 (RCT/E)	AJE; AJS y RA/ (tamaño del efecto pequeño pero significativo) / Moderada AJC (agresión); AJS (Competencia social, relaciones con compañeros) y SM (inatenCIÓN)/ (mejoras significativas con tamaños del efecto pequeños) / 68.8% (+) / Moderada	N = 5081/USA N = 5075/ Inglaterra 2 años (x44 sesiones en el 1º año y 47 en el 2º)	<b>O:</b> proporcionar oportunidades para desarrollar conciencia emocional, autocontrol, resolución de problemas interpersonales y relaciones entre pares (Pandey et al, 2018; Weissberg & O'Brien, 2004). <b>HH:</b> identificar y describir sentimientos; relajarse con técnicas de respiración; tomar perspectiva desde otras personas y resolver problemas con un modelo de 11 pasos. También se trabajan habilidades de estudio y hábitos (escuchar y atender en clases, organización y planificación, establecer metas académicas) (Weissberg & O'Brien, 2004). <b>M:</b> entre 30 y 45 lecciones por año, están secuenciadas y focalizadas en técnicas como autocontrol o resolución de problemas interpersonales. <b>QA:</b> Docentes entrenados. <b>C:</b> implica a la familia y a la comunidad. <b>I:</b> Se ofrece formación de 2 días para el profesorado y servicio de seguimiento y apoyo. Presenta un manual con guiones para el profesor, imágenes, hojas de actividades, fotos, carteles y actividades para casa. Mackenzi y Williams (2018) y Goldberg et al (2019) reportan una fidelidad adecuada.
	Pandey (2018)/ 3(NR)	AJE (AR) y RA (fluidez verbal)/ (mejoras significativas) / Moderada	N = 318; 2º y 3º (7-9 años)/USA; 1 año (3x semana)	
	Schlesier et al. (2019)/4(NR)	NR/ 16/28 /Débil	N = NR; 3º a 6º (Media 8.9 años)	
	Siddiqui y Ventista (2018)/ 5(NR)	AJE (sentimientos; conocimiento de si mismo y de los demás)/ (tamaños del efecto positivos pequeños) / 2 a 3 / Débil	N = 192; 2º y 3º. 1 año aprox.	
	Weissberg y O'Brien (2004)/ 6(NR) 7(NR)	"Disminución en comportamientos agresivos y disruptivos, mejoras en seguimiento de reglas, expresión de emociones, concentración en tareas de aula"/ NR ("estudios bien diseñados") Moderada	N = NR	
<b>*Philosophy for Children</b> Moderada	Siddiqui y Ventista (2018)/ 1(CE)	AJC (cooperación, trabajo en equipo) y AJS (HHSS, comunicación)/(tamaño del efecto bajo en favor de la intervención)/ 3/5 /Moderada	N = 2722; 4º; Inglaterra; 1 año.	<b>O y HH:</b> Dialogar, reflexionar, argumentar <b>M:</b> actividades organizadas para dialogar en el aula, pensar y reflexionar, justificar creencias e ideas, desarrollar un lenguaje apropiado para la argumentación, y tomar conciencia de las capacidades de discusión.
<b>*Positive action</b> Moderada	Siddiqui y Ventista (2018)/1** (RCT)	NR (no se calculó el tamaño del efecto por falta de datos) / NR	N = 131/ USA	<b>M:</b> 140 lecciones de 15 minutos. Presenta un kit con materiales como carteles, juegos y hojas de trabajo. <b>C:</b> familia y comunidad <b>I:</b> adecuada
	Goldberg et al. (2019)/ 1** (RCT)	AJC; AJE y AJS/ (NR) / Moderada	N = 1170/ USA	
<b>*Positive Behavioral Interventions and Supports</b> (PBIS) Moderada	Schlesier et al. (2019)/ 1(NR)	AJC (Comportamiento externo)/ (efectos positivos en favor de la intervención, tamaños del efecto grande)/ 21/28/Moderada	N = NR; (Media 9.8 años)	<b>MT:</b> Basado en la teoría del aprendizaje social, teoría cognitivo conductual, y análisis conductual aplicado.
<b>*Raising Healthy Children</b> Fuerte	Goldberg et al. (2019)/ 1(RCT)	AJC; AJE y AJS/ (efectos positivos significativos) / Moderada	N = 938/ USA	<b>C:</b> Implica a la familia y a la comunidad. <b>I:</b> adecuada



Nombre del programa/ Nivel de evidencia	Estudios	Resultados/Calidad	Datos del estudio primario	Datos del estudio primario
	Revisión/ Estudios primarios (Diseño)	Variables (resultados)/ calidad del estudio primario	Muestra N = ; Edad o nivel educativo/ País aplicación; Duración (Sesiones)	Objetivos; Habilidades que se enseñan; Metodología; Marco Teórico de referencia; Quién lo aplica; Componentes (familia, comunidad, otro); Implementación.
	Goldberg et al. (2019)/ 2 (RCT)	AJC y RA (efectos positivos significativos) /Fuerte	N = 1040/USA	
<b>Rochester Social Problem Solving</b> Débil	Siddiqui y Ventista (2018)/ 1(E)	AJS (HHSS)/ (tamaño del efecto bajo en favor de la intervención) / 2 a 3 /Débil	N = 133; 3º y 4º/Australia; 20 semanas	<b>M:</b> 34 sesiones, se enseñan habilidades sociales y cómo estas afectan los sentimientos y el comportamiento, se discuten en el aula situaciones que surgen de la vida real.
<b>RULER</b> Débil	Siddiqui y Ventista (2018)/ 1(NR)	AJE (AR) y AJS (HHSS)/ (diferencias significativas con tamaño del efecto pequeño a moderado en favor de la intervención) / 2 a 3 / Débil	N = 343; 5º y 6º/ USA; 1 año	<b>O:</b> fomenta el aprendizaje social, emocional y académico, <b>HH:</b> reconocer emociones en uno mismo y en los demás, comprender causas y consecuencias de las emociones; etiquetar, expresar y regular emociones adecuadamente. <b>M:</b> programa de estudios estructurado de varios años de duración, puede aplicarse desde la etapa infantil hasta secundaria.
<b>*School Community Intervention</b> Moderada	Goldberg et al. (2019)/ 1 (RCT)	AJC/ (efectos positivos significativos) / Moderada	N = 1153/USA	<b>C:</b> Implica a la familia y comunidad.
<b>Schooldog-Teacher-Team</b> Débil	Schlesier et al. (2019)/1 (NR)	NR (NR) / 10/28 / Débil	N = NR; (Media 8.5 años)	<b>M:</b> basada en animales
<b>*Seattle Social Development Project</b> Fuerte	Goldberg et al. (2019)/1(CE)	AJC; RA y SM (síntomas internalizantes)/ (efectos positivos significativos) / Fuerte	N = 643/USA	<b>C:</b> Implica a la familia y a la comunidad <b>I:</b> adecuada
<b>Second step program</b> Sin evidencias	Siddiqui y Ventista (2018)/ 1(E)	NR (no se calculó el tamaño del efecto por falta de datos) / NR	N = 500; 2 años	<b>O:</b> aprendizaje social y emocional y prevención del acoso escolar. <b>HH:</b> autorregulación, HH conductuales. <b>M:</b> sesiones de 25 a 40 minutos. Se utilizan tarjetas fotográficas e historias grabadas en vídeo con el fin de introducir y estimular cuestiones clave. Se aplican actividades de autorregulación, role playing. <b>I:</b> el material de aplicación y para el entrenamiento está comercialmente disponible.
<b>SOAR</b> Skills, Opportunity, and Recognition Sin evidencias	Weissberg y O'Brien (2004)/ 1(NR)	"puntuaciones mas altas en lectura, artes, lenguaje, matemáticas, HHSS; menores interacciones antisociales y menor consumo de tabaco en participantes comparado con control" / (NR)	NR	<b>O y HH:</b> enseñar habilidades prosociales como regular emociones; escuchar, compartir y respetar a los demás; cooperar en equipos de aprendizaje; resolver problemas; y desarrollar lazos fuertes con compañeros, maestros y familias. <b>M:</b> se presentan actividades en toda la escuela para favorecer la participación de los docentes y la familia.
<b>*Social skills improvement system-</b> classwide intervention programme (SSIS-CIP) Moderada	Siddiqui y Ventista (2018)/ 1(RCT)	AJC (cooperación, compromiso); AJE (AR) y AJS (HHSS, asertividad)/ (tamaño del efecto bajos a moderados en favor de la intervención)/4 a 5/ Moderada	N = 479; 1º y 2º/USA; 12 semanas.	<b>O:</b> desarrollar HHSS y reducir problemas de comportamiento en el aula. <b>HH y M:</b> 10 HHSS diferentes en unidades de tres lecciones de 20 minutos: escuchar a los demás, seguir instrucciones y normas del aula, ignorar las distracciones, pedir ayuda, hablar en una conversación, cooperar con los demás, controlar la ira, actuar con responsabilidad y amabilidad.
<b>*Steps to Respect</b> Fuerte	Goldberg et al. (2019)/ 1(RCT)	AJC; AJE; AJS y RA (efectos positivos significativos)/ Moderada	N = 3119/USA	<b>O:</b> Abordaje del bullying. <b>C:</b> Implica a la familia
	Goldberg et al. (2019)/ 2(RCT)	AJC; AJE; AJS y RA (efectos positivos significativos) / Fuerte	N = 1126/USA	

Nombre del programa/ Nivel de evidencia	Estudios	Resultados/Calidad	Datos del estudio primario	Datos del estudio primario
	Revisión/ Estudios primarios (Diseño)	Variables (resultados)/ calidad del estudio primario	Muestra N = ; Edad o nivel edu- cativo/ País aplica- ción; Duración (Sesiones)	Objetivos; Habilidades que se enseñan; Metodo- logía; Marco Teórico de referencia; Quién lo aplica; Componentes (familia, comunidad, otro); Implementación.
<b>*TFGA</b> Tools for getting along Moderada	Pandey (2018)/ 1**(NR) Schlesier et al. (2019)/ 1**(NR) Schlesier et al. (2019)/ 2(NR)	AJE (AR) (Mejoras significa- tivas) /Moderada AJC (agresión proacti- va)/(influencia moderada)/ y AJE (AR, RP) (impacto muy positivo) / 23/28 /Moderada AJC (agresión proactiva) y AJE (RP,AR)/ (impacto posi- tivo, sin mantenimiento a un año) / 21/28 / Moderada	N = 1296; 4º y 5º/ USA; 1 año NR NR	<b>O y HH:</b> regulación emocional, resolución de problemas sociales. <b>M:</b> 27 sesiones donde se aplica modelado cognitivo, juegos de rol, activi- dades en pequeños grupos, y estrategias en situa- ciones sociales de la vida real. <b>MT:</b> Basado en enfoque Cognitivo Conductual. <b>QA:</b> Profesores formados y orientadores.
<b>Think, Feel, Do</b> Débil	Mackenzie y Wi- lliams (2018)/ 1 (E)	SM (Ansiedad)/ (reducción significativa con tamaños del efecto medianos) / 34% / Débil	N = 13/Inglaterra 6 sesiones interac- tivas multimedia (x45 min)	<b>O y HH:</b> reconocimiento de las emociones, pensamientos y comportamientos; identificar y cambiar pensamientos negativos; y resolución de problemas. <b>M:</b> se desarrolla a través de un CD- ROM multimedia interactivo. Un personaje ani- mado guía actividades. Utiliza ejercicios prácti- cos, cuestionarios, videos, música y animación. <b>MT:</b> Basado en enfoque Cognitivo Conductual, con psicoeducación. <b>QA:</b> Investigador (en el es- tudio de referencia); dentro de la escuela.
<b>Together at School</b> Débil	Goldberg et al. (2019)/ 1(RCT)	AJC; AJE y AJS/ (efectos po- sitivos significativos) / Débil	N = 3704/ Fin- landia	<b>C:</b> Implica a la familia.
<b>Tribes learning communities</b> Sin evidencias	Siddiqui y Ventista (2018)/ 1(RCT)	NR (no se calculó el tamaño del efecto por falta de datos) / NR	N = 2309	<b>O:</b> crear sentido de pertenencia donde los estu- diantes se sientan apoyados y apreciados por sus compañeros y profesores. <b>M:</b> es un tipo de in- tervención que conforma comunidades, que se asemejan a una familia. <b>C:</b> familia y comunidad
<b>*WHO</b> Moderada	Siddiqui y Ventista (2018)/ 1(CE)	AJC (comportamientos agre- sivos, disruptivos); AJS (Rela- ciones personales) y SM (bien- estar y autoestima)/ (tamaño del efecto pequeño) / 3 / Moderada	N = 91;(8-10 años) /Italia; 1 año	<b>O:</b> mejorar las relaciones interpersonales y la au- toestima. <b>HH:</b> autoimagen (2 reuniones), autoes- tima (6 reuniones), corporalidad (3 reuniones), escucha activa (2 reuniones). <b>M:</b> 15 reuniones de 120 minutos, con actividades diferentes para ca- da área. <b>MT:</b> basado en las recomendaciones de la OMS.
<b>*WITS</b> Moderada	Goldberg et al. (2019)/ 1(CE) 2(CE)	AJC; AJE; AJS; RA y SM (sín- tomas internalizantes)/ (efec- tos positivos significativos) / Moderada AJC (efectos positivos signifi- cativos) /Moderada	N = 432/ Canadá N = 830/ Canadá	<b>O:</b> Abordaje del bullying. <b>C:</b> Implica a la familia y a la comunidad <b>I:</b> reporta problemas de fide- lidad en la implementación.
<b>Zero</b> Fuerte	Goldberg et al. (2019)/ 1(CE)	AJC/ (efectos positivos signi- ficativos) / Fuerte	N = 20446/ No- ruega	<b>O:</b> Abordaje del bullying. <b>C:</b> Implica a la familia. <b>I:</b> adecuada
<b>*Zippy's Fiends</b> Moderada	Pandey (2018)/ 1(NR) Siddiqui y Ventista (2018)/ 2(RCT)	AJC (problemas de conducta), AJE (autoconciencia, AR, mo- tivación) y AJS (HHSS)/ (me- joras significativas) / Modera- da AJE (alfabetización emocio- nal, AR, motivación) y AJS (HHSS)/ (tamaños del efecto bajo) / 2 a 3 / Débil	N = 730 (Media 7.3 años)/Irlanda; 1 año N = 766/Irlanda; 1 año	<b>O:</b> mejorar la autorregulación y promover el bie- nestar emocional. <b>HH:</b> Autorregulación. <b>M:</b> 24 sesiones divididas en 6 módulos, cada uno con- tiene 6 historias ilustradas con un insecto imagi- nario llamado Zippy y sus amigos. El profesor lee las historias y los estudiantes realizan activi- dades, discusiones o dibujos relacionados. <b>QA:</b> Docentes o profesionales de la salud entrenados.

Nombre del programa/ Nivel de evidencia	Estudios	Resultados/Calidad	Datos del estudio primario	Datos del estudio primario
	Revisión/ Estudios primarios (Diseño)	Variables (resultados)/ calidad del estudio primario	Muestra N = ; Edad o nivel edu- cativo/ País aplica- ción; Duración (Sesiones)	Objetivos; Habilidades que se enseñan; Metodo- logía; Marco Teórico de referencia; Quién lo aplica; Componentes (familia, comunidad, otro); Implementación.
	3 (RCT)	AJE (regulación)/ (tamaño del efecto bajo) / 3 a 4 / Mo- derada	N = 1483; (7/8 años)/Noruega; 1 año	
	4 (E)	AJC (cooperación); AJE (AR) y AJS (asertividad)/ (tamaños del efecto bajo) / 2 a 3 / Dé- bil	N = 432/ Dina- marca; 1 año	
<b>*4R's</b> Fuerte	Goldberg et al. (2019)/ 1(RCT)	AJC; AJE; AJS; RA y SM (sín- tomas internalizan- tes)/(efectos positivos signifi- cativos) /Fuerte	N = 942/ USA	<b>C:</b> Implica a la familia. <b>I:</b> adecuada

*Nota.* (\*), Programas con evidencias de calidad moderada o fuerte; (\*\*), estudios primarios iguales; C, Componentes; HH: Habilidades; HHSS, Habilidades Sociales; I, Implementación; M, Metodología; MT, Marco Teórico; NR, No Reportado; O, objetivos; QA, Quién aplica la intervención; RP, Resolución de Problemas; SM, Salud mental.

#### *Efectos de los programas de calidad fuerte y moderada*

Los programas con evidencias fuertes ( $n = 6$ ) mostraron efectos positivos significativos en favor de la intervención en diferentes variables, cinco (83.3%) mostraron resultados en AJC; 4 (66.6%) en RA; 3 de ellos (50%) mostraron además efectos en AJE y AJS; y tres en SM, dentro de estos últimos, el programa FRIENDS únicamente reportó resultados en SM, con mejoras significativas en ansiedad social y general. La eficacia de estos fue comprobada a través de diseños experimentales aleatorizados o cuasi experimentales con control y muestras de sujetos de primaria que oscilaban en un rango de 643 a 20446 sujetos. El 66.6% fueron aplicados en Estados Unidos ( $n = 4$ ), uno de ellos en Inglaterra y otro en Noruega respectivamente.

Los programas con evidencias moderadas ( $n = 14$ ) presentaron los siguientes efectos. Trece (92.8%) mostraron resultados positivos significativos en favor de la intervención en AJC; 10 (71.4%) en AJE y AJS; y 4 (28.5%) en RA y SM. Comprobaron sus efectos con estudios experimentales aleatorizados, experimentales o cuasi experimentales con muestras que fueron desde 91 sujetos a 5081. Siete de ellos (50%) fueron aplicados en Estados Unidos y 2 (14.2%) se pusieron en marcha en más de un país.

#### *Características descriptivas*

Dentro de los programas con calidad fuerte un total de uno (16.6%) ofreció información mas detallada sobre sus características, los otros 5 (83.3%) brindaron información escasa, por este motivo se decidió presentar las características descriptivas agrupando los programas con calidad fuerte y moderada. En conjunto, estos representan un 51.2% ( $n = 20$ ) de todas las intervenciones identificadas ( $n = 39$ ).

Con respecto a los componentes, todas ellas (100%) desarrollaban actividades con el alumnado, 14 (70%) también implicaban a la familia y 10 (50%) involucraban además a la comunidad educativa. El dato sobre quién aplicaba los programas se informó en 7 de ellos (35%), 6 fueron aplicados por docentes entrenados, en algunos casos también se llevaron a cabo por profesionales, investigadores u orientadores entrenados. La implementación fue considerada en 9 programas (45%), 7 (35%) informaron una fidelidad adecuada en la aplicación, además 5 (25%) presentaban materiales de apoyo como libros de trabajo, manuales, fichas o videos para facilitar su aplicación y 2 (10%) mencionaron la formación como estrategia de implementación. Se reportó la duración de 9 programas (45%), 6 (30%) tenían una duración de un año, la cantidad de sesiones osciló en un rango de 9 a 45 sesiones.

Los objetivos fueron mencionados en 8 programas (40%), 3 (15%) reflejaron objetivos generales (abordaje del bullying) y 5 (25%) informaron objetivos mas específicos, relacionados con el AJS en 4 ocasiones (p.e. mejorar relaciones entre pares); objetivos asociados al AJC en 3 ocasiones (p.e. disminución de problemas de conducta); relacionados con el AJE en 2 programas (p.e. mejorar la autorregulación) y asociados a SM en 2 programas (promover bienestar, autoestima).

Las habilidades trabajadas fueron descritas en 9 programas (45%), en 4 de estos no se pudo diferenciar claramente entre objetivos y habilidades y se decidió incluirlos como habilidades, teniendo en cuenta el modo en que estaban expresadas. Se mencionaron 7 habilidades relacionadas con el AJC, habilidades tales como el afrontamiento y resolución de problemas o conflictos fueron mencionadas en 4 programas; el seguimiento de instrucciones y normas en 2 de ellos y la ampliación del repertorio conductual, cooperación, responsabilidad y amabilidad, en una ocasión respectivamente. Seis

habilidades estaban relacionadas con AJS, dentro de estas, las habilidades de escucha se trabajaron en 3 programas; las HHSS, el diálogo, la argumentación, pedir ayuda o mantener una conversación, en uno de ellos respectivamente. Cinco habilidades estaban relacionadas con AJE, dentro de estas, la autorregulación cognitiva (regular pensamientos, toma de perspectiva, reflexión) y la autorregulación emocional (p.e. control de la ira) se mencionaron en 3 de ellos; la relajación y la identificación de emociones y pensamientos en 2 de ellos respectivamente. Cinco se relacionaban con RA, las habilidades atencionales se nombraron en 2 intervenciones; las habilidades de estudio, lenguaje, organización y planificación, en un programa respectivamente.

La metodología de trabajo se informó en 10 intervenciones (50%); 9 (45%) hicieron alusión a la presencia de una estructura organizada y secuenciada. Además, 7 (35%) mencionaron actividades más específicas, el trabajo en grupos se mencionó en 5 programas, el uso de juegos en 2, y el uso de situaciones de la vida real o historias sociales en una ocasión. El uso de materiales de apoyo en el aula (libros, videos, hojas de ejercicios) se informó en 5 programas (25%). Se mencionaron técnicas específicas en 3 intervenciones (15%), el modelado y el rol playing en 2 programas, y resolución de problemas en uno. El marco teórico de referencia se reportó en 4 programas (20%), mencionando el enfoque cognitivo conductual en 3 de ellos (15%), junto con el aprendizaje social y el análisis conductual en uno de estos, otro programa se basó en las recomendaciones de la OMS.

## Discusiones

El objetivo general de este trabajo era identificar y analizar revisiones y metaanálisis que incluyeran estudios primarios sobre programas de intervención para desarrollar habilidades socioemocionales en educación primaria. Para ello se utilizó la metodología de revisión sistemática de tipo paraguas, un procedimiento poco utilizado en este contexto, donde sólo se encontró un estudio previo que analiza la efectividad de programas publicados entre 1997 y 2007 y que cubre todos los niveles educativos (Diekstra y Gravestijn, 2008). En la presente investigación se acotó la población de estudio al ámbito de Educación Primaria y se estipuló un periodo de publicación que abarca los últimos 20 años. Además, se evaluó la calidad de los estudios y programas y se incorporaron revisiones sistemáticas, metaanálisis y revisiones narrativas, superando algunas de las limitaciones del estudio previo.

En esta investigación se identificaron 15 estudios secundarios que recogen programas escolares y universales de desarrollo socioemocional, pudiendo comprobar que existen numerosas revisiones en este campo. Sin embargo, sólo se identificaron dos revisiones que abordaran de manera exclusiva la población de educación primaria, el resto incluía dos niveles distintos o más, lo que supone que gran parte de los datos no se encontraban segregados. En la línea de hallazgos previos, se constató que el alcance de estas revisiones es muy amplio y poco específico, ya que incluyen poblaciones hete-

rogéneas, con alumnado de todas las edades, cursos y niveles educativos, lo que dificulta la extracción de información y limita la comparación entre programas. (Miñaca et al., 2013; Taylor et al., 2017; Viloría, 2005).

La primera pregunta de revisión se dirigía a conocer cuáles son las características metodológicas y la calidad de los estudios identificados. Encontramos que la mayoría de ellos fueron publicados en los últimos cinco años, proceden de Estados Unidos, e incorporan estudios primarios de tipo experimentales o cuasi experimentales con grupos de control. Muy pocas revisiones incluyeron estudios primarios en idioma no inglés, en las revisiones de calidad media y alta este fue el idioma exclusivo. En este punto se detecta un posible riesgo de sesgo, ya que limitar los estudios a un único idioma puede excluir investigaciones relevantes o dejar fuera consideraciones culturales, lo cual puede influir negativamente en la generalización y en la interpretación de los resultados (Jackson y Kuriyama, 2019; Stern y Kleijnen, 2020).

Con respecto a la calidad, el 60% de los estudios secundarios presenta una calidad críticamente baja o baja. Las revisiones sistemáticas y metaanálisis, en conjunto, cumplen con aspectos metodológicos considerados básicos, sin embargo, la mayoría de ellas no cumple con aspectos fundamentales, como la evaluación de sesgos, la explicación de las razones de exclusión de los estudios o la aplicación de sistemas por pares ciegos. Por otra parte, la baja calidad general de las revisiones no sistemáticas o narrativas se relacionó con carencias en la presentación de los datos, en el reporte de las estrategias de búsqueda, en los criterios de selección, los objetivos o en la justificación. Otras revisiones paraguas llevadas a cabo en el ámbito educativo encuentran resultados similares, independientemente de si se trata de revisiones sistemáticas, metaanalíticas o de la literatura, mencionando principalmente la falta de transparencia en los métodos usados como el elemento central que afecta a la reproductibilidad de la investigación en este campo (Barbosa et al., 2020; Gessler y Siemer, 2020).

Por su parte, las seis revisiones con calidad moderada o alta reflejaron un nivel de confianza aceptable en sus resultados, por esta razón fueron seleccionadas para pasar a la siguiente fase y responder a la segunda pregunta de revisión, relacionada con el nivel de evidencia de los programas. En esta fase se identificaron 39 programas, y se determinó el nivel de evidencias de cada uno de ellos. Los resultados generales mostraron que las revisiones utilizan diversas formas de estudiar y presentar las evidencias, aplican instrumentos diferentes e informan valores expresados en rangos numéricos, porcentajes o categorías ordinales que no son comparables entre sí. Por este motivo fue imprescindible unificar el criterio de interpretación de las evidencias aplicando un sistema nominal utilizado en estudios previos (Gálvez-Lara et al., 2018). Encontramos que la mitad de estos programas presenta niveles de evidencias moderada, o fuerte. El resto se reparten entre los que muestran una calidad débil, una proporción pequeña de programas sin evidencias suficientes, y sólo un programa con evidencias inconsistentes. En esta lí-

nea, otros estudios previos destacan el alto número de programas existentes, en contraposición con la aún baja cantidad y calidad de evidencias que los respaldan, mencionando como posible explicación para esto las características de los estudios primarios, cuyas limitaciones más frecuentes son el tamaño de las muestras, la falta de aleatorización de los sujetos, la ausencia de grupos de control o la ausencia de medidas de seguimiento (Goldberg et al., 2019; Schlesier et al., 2019; Siddiqui y Ventista, 2018).

En esta fase, un dato que llama la atención es que la mayoría de los programas sólo se recoge en una única revisión y cuenta con una única fuente de apoyo. En este sentido, sólo el programa PATHS fue recogido en todas las revisiones, y presentó siete fuentes primarias que lo respaldan; otros seis programas fueron recogidos únicamente en dos revisiones y tienen, mayoritariamente, dos fuentes primarias de apoyo (Caring School Communities, Child Development Project, INSIGHT, Positive action, TFGA y Zippy's Friends). Otra tendencia encontrada fue la coexistencia de estudios primarios de calidad débil y moderada como respaldo a un mismo programa. Todo esto indica que existe un bajo nivel de coincidencia entre las revisiones en cuanto a los programas que identifican y también en los estudios primarios que analizan, a pesar de que el periodo temporal y los objetivos generales que cubren son similares. Posiblemente esta variabilidad esté asociada con el uso de estrategias, términos de búsqueda, criterios de elegibilidad y bases de datos diversas. Estos hallazgos implican que aún son necesarias más investigaciones rigurosas que muestren efectos sólidos en las intervenciones socioemocionales en el contexto escolar, y también es necesario definir con mayor claridad el alcance de los estudios secundarios que sintetizan estas evidencias (Siddiqui y Ventista, 2018; Slavin, 2019).

La tercera pregunta de revisión se dirigía a establecer los principales efectos informados sobre los programas. De manera general, y en sintonía con lo que sostiene Rubiales et al. (2018), se encontró que las variables evaluadas presentan una alta heterogeneidad, por este motivo los resultados se agruparon siguieron las categorías usadas por Goldberg et al. (2019) y Sklad et al. (2012). Encontramos que los programas de calidad alta y moderada presentaron efectos positivos significativos principalmente en una medida de resultados secundarios, el ajuste del comportamiento (AJC), donde destaca la disminución de problemas de conducta o la mejora de comportamientos disruptivos; otros programas mostraron efectos significativos en comportamientos positivos, como la cooperación. Dentro de los resultados primarios, el ajuste emocional y social fueron los resultados positivos significativos más reportados, mostrando mejoras significativas principalmente en la autorregulación emocional, seguidas del reconocimiento y expresión emocional, reportando además mejoras significativas en HHSS y de comunicación o resolución de problemas interpersonales. La mayoría de los programas de calidad alta mostraron efectos positivos significativos en otra variable secundaria, resultados académicos (RA), junto con algunos programas de calidad moderada que también re-

flejaron estos efectos. Finalmente, una proporción más pequeña de programas de calidad moderada y alta reportaron efectos en medidas de salud mental, principalmente reflejaron disminución significativa de síntomas internalizantes, uno de los más mencionados fue la ansiedad.

En comparación con los resultados de Diekstra y Gravesteyn (2008), se puede observar que existe coincidencia en algunos de los efectos reportados, confirmando que este tipo de programas mejoran significativamente las habilidades emocionales y sociales, aumentan el rendimiento académico en algunas áreas específicas y reducen problemas mentales. En cuanto a la mejora del comportamiento, la presente revisión paraguas refleja el importante papel otorgado a estos resultados, mientras que en los trabajos de Diekstra y Gravesteyn (2008) o Goldberg et al. (2019) esta variable no había reportado efectos tan relevantes, y en la revisión de Sklad et al. (2012) o Fernández et al. (2014) los programas reportaban efectos significativos en habilidades socioemocionales y conductuales en medidas similares. Una posible explicación para esta variabilidad en los hallazgos podría atribuirse a la diversidad de categorías de análisis utilizadas en las distintas revisiones junto a la diversidad de marcos de referencia de partida (Rubiales et al., 2018). Como advierten Siddiqui y Ventista (2018), también podría deberse al modo como se estudian y reportan los resultados en los estudios primarios, donde las habilidades socioemocionales en ocasiones se estudian como una unidad, o en otros casos pueden ser reportadas como variables independientes. Sin duda esta es una limitación para la síntesis e interpretación de los hallazgos.

Por otra parte, es difícil establecer cuáles son los componentes que inciden sobre cada una de las variables de estudio debido a la falta de claridad en el reporte de los datos. En este sentido, pocas revisiones analizaron de manera específica los posibles moderadores de los efectos (Goldberg et al., 2019; Sklad et al., 2012). Así mismo, en esta revisión no se pudo analizar el tamaño del efecto de los programas, ya que este dato, como observa también Schlesier et al. (2019), es raramente reportado. Pese a ello, algunos estudios secundarios informan que los efectos son significativos en favor de los programas con tamaños del efecto principalmente pequeños, o moderados en algunos casos (Goldberg et al., 2018; Mackenzie y Williams, 2018; Pandey et al., 2018). Todo esto puede limitar la interpretación sobre la eficacia de los programas que se discuten, tal y como se muestra en otros estudios previos (Canet-Juric et al., 2020; McCallops et al., 2019; Schlesier et al., 2019).

Cabe destacar, además, que los programas con calidad moderada y alta han sido aplicados principalmente en población anglosajona, en Estados Unidos o Inglaterra, y en menor proporción en otros países como Noruega. Esto coincide con la tendencia señalada desde algunos organismos especializados y en algunos estudios previos (EEF, 2021; ESSA, 2021; Diekstra y Gravesteyn, 2008). Si bien algunos programas han sido aplicados en diferentes países como el programa Zippy's friends, implementado en Irlanda, Noruega y Dinamarca con poblaciones rurales y urbanas, o TFGA, en

poblaciones blancas y afroamericanas, esta no es la tendencia general. En este punto se advierte falta de información con respecto a las características de las muestras en muchas de las revisiones y se encuentra, además, un posible riesgo de sesgo de selección por la limitada representatividad en términos de culturas, razas y contextos.

La cuarta pregunta se dirigía a conocer las características de los programas con mayores evidencias. En este sentido, una dificultad encontrada fue la alta heterogeneidad en la manera de reportar la información descriptiva, junto con un alto grado de información no reportada. La información sobre los objetivos o habilidades que se trabajan fue informada en menos de la mitad de las intervenciones de calidad. Además, los objetivos fueron expresados de manera muy general o no era posible diferenciarlos claramente de las habilidades trabajadas. Dentro de los objetivos destacan los que se dirigen al abordaje del bullying, los orientados a la mejora de habilidades sociales y relaciones interpersonales, o a disminuir problemas de conducta. Las habilidades más frecuentemente trabajadas en los programas de calidad moderada y alta coinciden con los resultados reportados, y están asociadas al ajuste del comportamiento, donde se trabajan principalmente habilidades de afrontamiento y resolución de problemas; el ajuste social, donde se desarrollan principalmente habilidades de comunicación, y el ajuste emocional, donde se trabaja regulación cognitiva y emocional o relajación, entre otras. Algunos programas refuerzan habilidades académicas específicas, como atención o planificación.

La mitad de los programas aportó datos sobre la metodología de trabajo. En líneas generales, se observa una tendencia en el uso de metodologías estructuradas, activas, guiadas e interactivas en pequeños grupos, donde se utilizan estrategias de modelado cognitivo y conductual, role playing, o técnicas de resolución de problemas, junto con el uso de material específico. El modelo teórico de referencia apenas se mencionó, destacando el enfoque cognitivo conductual. Del mismo modo, existe un bajo reporte de datos sobre duración, donde la extensión más mencionada fue de un año aproximadamente. Con respecto a los componentes, la ma-

yoría de las intervenciones de calidad alta y moderada incorporaban a la familia y la mitad también a la comunidad educativa. Los programas eran aplicados por docentes entrenados o profesionales. Dentro de las estrategias de implementación destacaron el uso de manuales o materiales específicos o la formación como apoyo para la puesta en marcha.

El alto grado de datos no reportados impide hacer un análisis más exhaustivo sobre las características, efectos y posibles moderadores de los efectos de los programas.

Autores como Slavin (2019) destacan el valor de los estudios secundarios como recursos que ayudan a sintetizar evidencias con fines prácticos, tanto para la selección de programas adecuados para trabajar en el aula, como para la toma de decisiones políticas sobre la implementación de estrategias más amplias con respaldo en bases científicas. Si bien se ha comprobado que existe un número importante de estudios secundarios que recogen programas escolares universales para el desarrollo socioemocional, sería recomendable que en próximas investigaciones, se segregara la población por ciclos educativos o por edades; se incorporaran estudios primarios que no se limitaran al idioma inglés, se reportaran datos más precisos sobre las características de las muestras y los contextos de aplicación de los programas, junto con la ampliación de estudios primarios a diversos contextos; que se reportaran de manera detallada resultados primarios y secundarios; que se describieran y analizaran posibles moderadores de estos resultados; que se evaluara la calidad de los estudios primarios y se establecieran niveles de evidencia claros para facilitar la interpretación de los efectos. En la línea de lo que sostienen Joyce (2019) y Slavin, (2019), esto, en su conjunto, podría ayudar a generalizar los hallazgos y a establecer recomendaciones prácticas basadas en la evidencia.

**Conflicto de interés.-** Los autores de este artículo declaran no tener conflicto de interés.

**Apoyo financiero.-** Sin financiación.

## References

- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Aromataris E., Fernandez, R., Godfrey, C. M., Holly, C., Khalil, H., & Tungpunkom, P. (2015). Summarizing systematic reviews: methodological development, conduct and reporting of an umbrella review approach. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 132-140. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000055>
- Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA a scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research integrity and peer review*, 4(1), 1-7.
- Barbosa, A., Whiting, S., Simmonds, P., Scotini Moreno, R., Mendes, R., & Breda, J. (2020). Physical activity and academic achievement: an umbrella review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5972. <http://doi.org/10.3390/ijerph17165972>
- Bear, G.G., y Watkins, J. M. (2006). Developing self-discipline. In Bear G., & K. Minke M. (Eds.). *Children's Social and Emotional Learning 421needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 29-44). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Björklund, K., Liski, A., Samposalo, H., Lindblom, J., Hella, J., Huhtinen, H., & Santahtähti, P. (2014). "Together at school" - a school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health* 14(1), 1-11. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/1042>
- \*Canet-Juric, L., García-Coni, A., Andrés, M. L., Vernucci, S., Aydmune, Y., Stelzer, F., Richard's, M. M. (2020). Intervención sobre autorregulación cognitiva, conductual y emocional en niños: Una revisión de enfoques basados en procesos y en el currículo escolar en Argentina [Intervention on cognitive, behavioral and emotional self-regulation in children: A review of process-based and school curriculum approaches in Argentina.]. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v12.n1.24999>
- Ciapponi, A. (2018). AMSTAR-2: herramienta de evaluación crítica de revisiones sistemáticas de estudios de intervenciones de salud [AMSTAR-2: Critical appraisal tool for systematic reviews of health intervention studies]. *Evidencia, Actualización en Práctica Ambulatoria*, 21(1). <https://doi.org/10.51987/evidencia.v21i1.6834>
- Cornell, C., Kiernan, N., Kaufman, D., Dobe, P., Frydenberg, E., & Deans, J. (2017). Developing social emotional competence in the early years. In Frydenberg, E., Martin, A., Collie, R. (eds) *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (p. 391-411). Springer Science Business Media. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-981-10-3394-0\\_21](https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-981-10-3394-0_21)

- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, *333*, 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Diekstra, R., & Gravesteyn, C. (2008). *A review of meta-analytic literature reviews in social and emotional education. Social and emotional education: An international analysis*. 258-284. Fundación Botín.
- \*Durlak, J., Weissberg, R. Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, *45*, 294-309. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10464-010-9300-6>
- Every Student Succeeds Act (ESSA) (2021). *Evidence-based Social-Emotional Learning Programs*. Center for Research and Reform in Education, Johns Hopkins University. <https://www.evidenceforessa.org/programs/social-emotional>
- Education Endowment Foundation (EEF) (2021). *Social and emotional learning*. Department for Education. What Works Network. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/social-and-emotional-learning/>
- \*Fernández, M., Díaz, M., Corredor A., & Arráez, A. (2014). Revisión sistemática de los programas de entrenamiento en competencia social [Systematic review of social competence training programs]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *4* (1), 229-237. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.607>
- Gálvez-Lara, M., Corpas, J., Moreno, E., Venceslá, J. F., Sanchez-Raya, A., & Moriana, J. A. (2018). Psychological treatments for mental disorders in children and adolescents: A review of the evidence of leading international organizations. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *21*(3), 366-387. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0257-6>
- Gessler, M., & Siemer, C. (2020). Umbrella review: Methodological review of reviews published in peer-reviewed journals with a substantial focus on vocational education and training research. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *7*(1), <http://doi.org/10.13152/IJRJET.7.1.5>
- Grajales, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral [The school as a scenario of socialization for the development of moral self-identity]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *1*, 15-43. <http://www.scielo.org.co/pdf/rics/v1n2/v1n2a06.pdf>
- \*Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, *34*(4), 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Jackson, J. L., & Kuriyama, A. (2019). How often do systematic reviews exclude articles not published in English? *Journal of General Internal Medicine*, *34*(8), 1388-1389. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-04976-x>
- Joyce, K. E. (2019). The key role of representativeness in evidence-based education. *Educational Research and Evaluation*, *25*(1-2), 43-62. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1617989>
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*, *53*, 463-477. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002>
- \*Mackenzie, K., & Williams, C. (2018). Universal, school-based interventions to promote mental and emotional well-being: what is being done in the UK and does it work? A systematic review. *BMJ Open*, *8*(9). <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2018-022560>
- \*McCallops, K., Barnes, T. N., Berte, I., Fenniman, J., Jones, I., Navon, R., & Nelson, M. (2019). Incorporating culturally responsive pedagogy within social-emotional learning interventions in urban schools: An international systematic review. *International Journal of Educational Research*, *94*, 11-28. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.007>
- Miñaca, M. I., Hervás, M., & Laprida, I. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer [Analysis of programs related to Emotional Education from the model proposed by Salovey & Mayer]. *Revista de Educación Social*, *17*, 1-17. <http://hdl.handle.net/10272/10243>
- \*Opengart R. (2007). Integrative literature review: Emotional intelligence in the k-12 curriculum and its relationship to american workplace needs: A literature review. *Human Resource Development Review*, *6*(4), 442-458. <https://doi.org/10.1177%2F1534484307307556>
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar [Development of positive emotions in children: guidelines for school intervention]. *Educación y Educadores*, *14*(3), 493-509. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83422605004>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E.A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. J., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- \*Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J., & Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-Based interventions in children and adolescents. *JAMA Pediatrics*, *172* (6), 566. [doi:10.1001/jamapediatrics.2018.0232](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.0232)
- \*Pelco, L. E., & Reed, V. E. (2007). Self-regulation and learning related social skills: Intervention ideas for elementary school students. *Preventing School Failure*, *51*(3), 36-43. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.36-42>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(3), 1183-1208. [http://repositorio.ua.es/bitstream/handle/10835/1888/Art\\_28\\_756\\_eng.pdf?sequence=1](http://repositorio.ua.es/bitstream/handle/10835/1888/Art_28_756_eng.pdf?sequence=1)
- \*Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, P., & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de entrenamiento socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015 [Systematic review of social-emotional training programs for children and adolescents]. *Revista Costarricense de Psicología*, *37*(2), 163-186. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>
- \*Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., & Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: A systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, *11*(1), 21-40. <http://doi.org/10.2174/1745017901511010021>
- \*Schlesier, J., Roden, I., & Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, *100*, 239-257. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.044>
- \*Siddiqui, N., & Ventista, O. M. (2018). A review of school-based interventions for the improvement of social emotional skills and wider outcomes of education. *International Journal of Educational Research*, *90*, 117-132. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.003>
- Slavin, R. E. (2019). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, *55*(1), 21-31. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>
- Smith, V., Devane, D., Begley, C. M., & Clarke, M. (2011). Methodology in conducting a systematic review of systematic reviews of healthcare interventions. *BMC Medical Research Methodology*, *11*(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-15>
- Shea, B.J., Reeves, B.C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., & Henry D. (2017). AMSTAR 2: a critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. *BMJ*, *358*. <https://doi.org/10.1136/bmj.j4008>
- \*Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. 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>
- Stern, C., & Kleijnen, J. (2020). Language bias in systematic reviews: you only get out what you put in. *JBI Evidence Synthesis*, *18*(9), 1818-1819. <https://doi.org/10.1111/JBIES-20-00361>
- 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>
- Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores [Emotional education at an early age and interest in its application at school: emotional education programs, a new challenge in teacher training]. *Tendencias pedagógicas*, *10*, 107-124. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4739/31241\\_2005\\_10\\_05.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4739/31241_2005_10_05.pdf)
- \*Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals AAPSS*, *591*, 86-97. <https://doi.org/10.1177%2F0002716203260093>
- What Works Clearinghouse (WWC) (2021). *A searchable online database of available school and classroom programs and interventions: The What Works Clearinghouse*. Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review*, *88*, 582-590. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.03.052>
- Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. *Preventing school problems promoting that work*, 71-100. Bethesda: National Association of School Psychologists.