

Desarrollo socio-emocional en preescolares que asisten a centros educativos públicos y privados

Elisa Piedra-Martínez¹
epiedra@uazuay.edu.ec

Karina Huiracocha-Tutivén²

Cindy López-Orellana

Andrea Freire-Pesántez³

Universidad del Azuay
Ecuador

Recibido: Octubre, 2019

Aceptado: Marzo, 2020

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo identificar el nivel de bienestar socio-emocional en niños preescolares, a través de un análisis cuantitativo. Participaron 240 niños. Se utilizó el cuestionario Autorreporte del Bienestar socio-emocional, comparando el desempeño con las variables edad, sexo y tipo de centro educativo. Los resultados indican que los niños de Educación Inicial tienen un adecuado nivel de bienestar socio-emocional; sin embargo, en cada edad existe un grupo que presenta dificultades: 19% a los cuatro y el 17 % a los cinco años. Además, existen diferencias por tipo de centro educativo, así a los cuatro años el menor desempeño presentan los niños de centros educativos privados altos, y a los cinco años los de centros educativos públicos. En relación a la variable de sexo, las niñas muestran ventaja en optimismo mientras que los niños en respuesta emocional. Se evidencia la necesidad de implementar una educación emocional en los currículos educativos.

Palabras clave: desarrollo socio-emocional, centros educativos, niños preescolares.

¹ Profesora Titular de la Universidad del Azuay. Doctora en Neurociencia Cognitiva y Educación, Licenciada en Educación Especial y Licenciada en Psicología Educativa. Dirige y colabora en varios proyectos de investigación en las áreas de Neuropsicología y Educación. Es autora de diversos artículos científicos. Ejerce la docencia en cátedras sobre trastornos específicos del aprendizaje, trastornos del lenguaje, TDAH y neuropsicología.

² Magíster en Intervención y Educación Inicial. Docente titular de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay. Imparte docencia en grado y posgrado. Sus líneas de investigación se relacionan con la educación inclusiva, discapacidad, desarrollo socioemocional y funciones cognitivas. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación y publicado artículos científicos en revistas especializadas.

³ Economista y Magíster en Administración de Empresas por la Universidad del Azuay. Es docente de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Azuay. Es especialista en estadística y ha participado en varios proyectos interdisciplinarios de investigación.

Socio-emotional development in preschoolers attending public and private educational centers

Elisa Piedra-Martínez
epiedra@uazuay.edu.ec

Karina Huiracocha-Tutivén

Cindy López-Orellana

Andrea Freire-Pesántez

Universidad del Azuay
Ecuador

Received: October, 2019

Accepted: March, 2020

ABSTRACT

This study aims to identify the level of socio-emotional well-being in preschool children, through a quantitative analysis. 240 children participated. The questionnaire Autorreporte del Bienestar socio-emocional was used, comparing performance with the variables age, sex and type of educational center. The results indicate that Early Education children have an adequate level of socio-emotional well-being; however, in each age there is a group that presents difficulties: 19% at four and 17% at five years of age. In addition, there are differences by type of educational center, at four years of age the lowest performance shows children in high private educational centers, and at five years of age the public educational centers. In relation to the sex variable, girls have an advantage in optimism while boys in emotional response. The need to implement emotional education in educational curricula is suggested.

Keywords: socio-emotional development, educational centers, preschool children.

1. Introducción

La presente investigación analiza el desarrollo socio-emocional de los niños preescolares que asisten a centros educativos de nivel socioeconómico bajo, medio y alto de la ciudad de Cuenca. A lo largo de los años, la sociedad ha priorizado la dimensión de los aprendizajes centrados en competencias cognitivas, dejando en segundo plano otras competencias básicas, como las emocionales, primordiales para el desarrollo integral de los estudiantes. La educación socio-emocional tiene un papel fundamental en todos los aspectos del desarrollo humano; sin embargo, y a pesar de ser una prioridad, en la actualidad la respuesta al conjunto de las diferentes necesidades socio-emocionales de los alumnos no quedan suficientemente atendidas en la educación formal (Rodríguez y Delgado, 2015). En concreto, en nuestro país existe escasa investigación sobre el nivel de desarrollo y necesidades socio-emocionales de los niños en las diferentes edades, por lo que, se hace necesario realizar procesos investigativos que visibilicen esta realidad.

El desarrollo socio-emocional es el proceso a través del cual los niños adquieren y aplican de manera efectiva el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, alcanzar objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (Marchant, Milicic y Álamos, 2016; Weissberg, Durlak, Domitrovich y Gullotta, 2015). El conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para demostrar la competencia socio-

emocional requieren la integración entre los sistemas afectivo, cognitivo y conductual (Beauchamp y Anderson, 2010; Greenberg et al., 2003).

La literatura que estudia el desarrollo humano identifica la infancia, sobre todo la etapa de 0 a 5 años y la etapa prenatal de una persona como los periodos más críticos de su ciclo vital, refiriéndose con ello al hecho de que determinadas capacidades como las físicas, cognitivas y socio-emocionales sólo pueden adquirirse en un determinado periodo de la vida de una persona. Es así que durante este periodo crítico y sensible se adquieren habilidades cruciales para el éxito a medio y largo plazo, como son las conductas y las emociones (Ben-Shlomo y Kuh, 2002; Conti y Heckman, 2014; Heinze, Miller, Seifer, Dickstein y Locke, 2015).

Existe un interés en el papel que la competencia socio-emocional tiene en la infancia, como en la edad adulta (Farrington et al., 2012; Pellegrino y Hilton, 2012). La evidencia indica que las competencias socio-emocionales mejoran la capacidad de los niños para comportarse de manera apropiada, evitar comportamientos de riesgo, desarrollar relaciones saludables, y lograr el éxito académico (Epstein, Griffin y Botvin, 2000; Trentacosta y Fine, 2010). Estudios longitudinales documentan que los déficits socio-emocionales son predictivos de conductas problemáticas que incluyen la agresión, la delincuencia y el uso de sustancias (Arsenio, Adams y Gold, 2009; Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010; Moffitt et al., 2011; Trentacosta y Fine, 2010).

Un creciente cuerpo de evidencia indica que los niños de diversos orígenes socioeconómicos experimentan trayectorias de desarrollo marcadamente diferentes en cuanto al ámbito socio-emocional (Naudeau, Martinez, Premand y Filmer, 2011;

Walker et al., 2011), las mismas que pueden atribuirse a factores genéticos, biológicos, la influencia ambiental y la interacción entre padres e hijos (Schroeder y Gordon, 2012). Así también existen diferencias características según la edad y el género (Gintis, 2007; Kanazawa y Vandermassen, 2005; McClure, 2000; Miller y Kanazawa, 2007).

Las disparidades relacionadas con la pobreza en el desarrollo socio-emocional surgen durante la primera infancia y representan una barrera para el aprendizaje después del ingreso a la escuela (Domitrovich, Staley, Durlak y Weissberg, 2017; Elias y Haynes, 2008; Mendelsohn et al., 2018; Valiente et al., 2011). La competencia socio-emocional, es una construcción multidimensional que es crítica para el éxito en la escuela y la vida de todos los niños, incluidos los que están en riesgo debido a desventajas económicas, condición de minoría y problemas emocionales o conductuales tempranos (Domitrovich, Staley, Durlak y Weissberg, 2017).

La investigación educativa y psicológica sugiere que el desarrollo socio-emocional es fundamental para aumentar el rendimiento y la finalización postsecundaria de los estudiantes, para mejorar el éxito en el lugar de trabajo y para los resultados de la vida adulta (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; Moffitt et al., 2011). Estudios muestran que la atención a los componentes psicológicos del desarrollo infantil ha sido limitada, pese a que la identificación temprana de dificultades socio-emocionales es considerada como un factor protector en el desarrollo de problemas futuros (Armus, Duhalde, Oliver, Woscoboinik y UNICEF,

2012; Rothbart, Ellis, Rueda y Posner, 2003; Schermerhorn et al., 2013; Wachs, 2006).

En relación con lo anterior, el presente estudio busca aportar evidencia local sobre el nivel de bienestar socio-emocional en niños preescolares considerando centros educativos de procedencia, edad y diferencias por género.

2. Metodología

Este estudio es de tipo cuantitativo, descriptivo y comparativo, utilizó técnicas de estadística descriptiva e inferencial, se analizó la relación entre el nivel de bienestar socio-emocional y las variables edad, sexo y tipo de centro educativo.

2.1. Muestra

La muestra es de carácter no probabilístico, de tipo intencionado. Participaron 240 niños sin discapacidad de 10 instituciones educativas públicas y privadas, que asisten de forma regular a estas instituciones de la ciudad de Cuenca. Distribuidos de la siguiente manera: 120 niños del nivel inicial, cumplidos cuatro años de edad (60 varones y 60 mujeres), con una media de 53.92 meses con una DE=3.64, y 120 niños de primer año de educación básica cumplidos cinco años (60 varones y 60 mujeres), con una media de 67.75 meses y una DE=4.51.

Criterios de definición

Los alumnos participantes fueron seleccionados considerando tres categorías de centros educativos: Públicos (n=80), privados medio (n=80) y privados alto(n=80). Los centros particulares fueron categorizados considerando el valor de pago de la mensualidad. Privados medio cuyo valor máximo de pago

mensual es de 150 dólares y Privados altos cuyo pago mensual sobrepasan los 200 dólares.

2.2. Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se dio bajo el consentimiento de los padres, y de acuerdo con los Principios Éticos para la Investigación Médica que Involucra a Sujetos Humanos (Declaración de Helsinki, 2011). Se aplicó de forma individual, en una sesión con una duración aproximada de 20 minutos; la misma fue aplicada por profesionales en el área de Psicología.

2.3. Instrumento

Funcionamiento emocional:

Se empleó el Autorreporte del Bienestar socio-emocional (Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005), que consta de 22 ítems que valoran el grado de bienestar que los niños perciben en diversas situaciones; esto incluye relaciones con compañeros y docentes y con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante la aplicación se leen ilustraciones de caricaturas que exponen diferentes comportamientos ante una situación concreta de mayor o menor satisfacción personal, que ellos deben señalar como la que mejor se ajusta a su realidad. Ej.: *Un niño tiene amigos con quien jugar, el otro no tiene amigos con quien jugar*. El cuestionario considera las siguientes dimensiones: adaptación al trabajo escolar, tres ítems (e.g. Presta atención), adaptación social, cuatro ítems (e.g. Acepta reglas, respeta normas), asertividad, tres ítems (e.g. defiende sus derechos en el patio), autoestima, tres ítems (e.g. percibe valoración externa), independencia

personal, tres ítems (e.g. saca comida de un envase), optimismo cuatro ítems (e.g. tiene expectativas de logro), y respuesta emocional, dos ítems (e.g. expresa cariño). Las respuestas están codificadas con 1, la que indica mayor bienestar socio-emocional o 0, que indica un menor bienestar. El puntaje total se convierte mediante una tabla en percentiles. El cuestionario posee adecuadas propiedades psicométricas en términos de fiabilidad test- retest, para los diferentes niveles socioeconómicos (correlaciones van de 0.761 a 0.949 y la consistencia interna para la prueba total (Alpha de Cronbach de 0.82).

3. Resultados

Se realizaron análisis descriptivos y comparativos de los resultados obtenidos en cada edad considerando sexo y centro educativo de procedencia. Se aplicaron técnicas de estadística descriptiva e inferencial utilizando las pruebas de hipótesis U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis para comparar muestras independientes.

Los resultados del desarrollo socio-emocional serán expuestos considerando los dos grupos de edad, niños Educación Inicial y niños de Primero de Básica (Jardín de infantes). Para determinar el nivel de desarrollo socio-emocional general de los niños, se tomó en cuenta la frecuencia de puntuaciones, acorde con el percentil obtenido. En niños de 4 años, de 1 a 42 se tipifica como no adecuado bienestar socio-emocional y de 51 a 100 como adecuado bienestar. En los niños de 5 años, de 1 a 38 se tipifica como no adecuado bienestar socio-emocional y de 51 a 100 como adecuado bienestar, como indica la prueba. Los resultados generales

obtenidos por los niños de Educación Inicial indican una media de 19 (Pc. 75) y los de Primero de Básica una media de 19.1 (Pc. 61), lo que expone un adecuado bienestar socio-emocional en esta población.

Tabla 1

Medias de nivel de desarrollo socio-emocional en preescolares por sexo

	Educación Inicial (cuatro años) N=120	Primero de básica (cinco años) N=120
Mujeres		
<i>Media</i>	18.74	19.39
<i>DE</i>	2.81	2.89
<i>Percentil</i>	71	67
Varones		
<i>Media</i>	19.29	19.37
<i>DE</i>	2.81	2.89
<i>Percentil</i>	77	65

Sin embargo, dentro de cada grupo de edad existe un porcentaje de niños que presentan dificultades en el desarrollo socio-emocional. En concreto, en educación inicial el 19% y en primero de básica el 17% de niños. Los porcentajes más altos de dificultades se presentaron en las niñas. Así, en educación inicial, el 23% de niñas en comparación con el 15.5% de varones, y en primero de básica, el 18% de niñas en relación al 15% de varones. Estos datos se pueden visualizar en las Figuras 1 y 2.

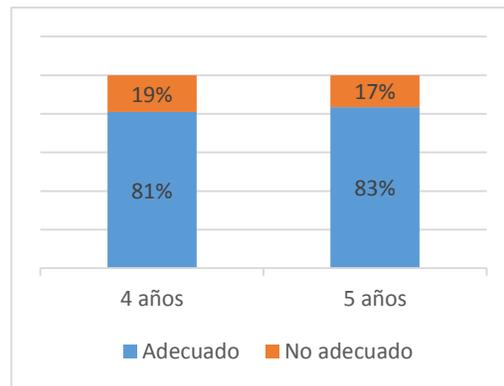


Figura 1. Porcentaje de adecuado y no adecuado desempeño socio-emocional por grupos de edad

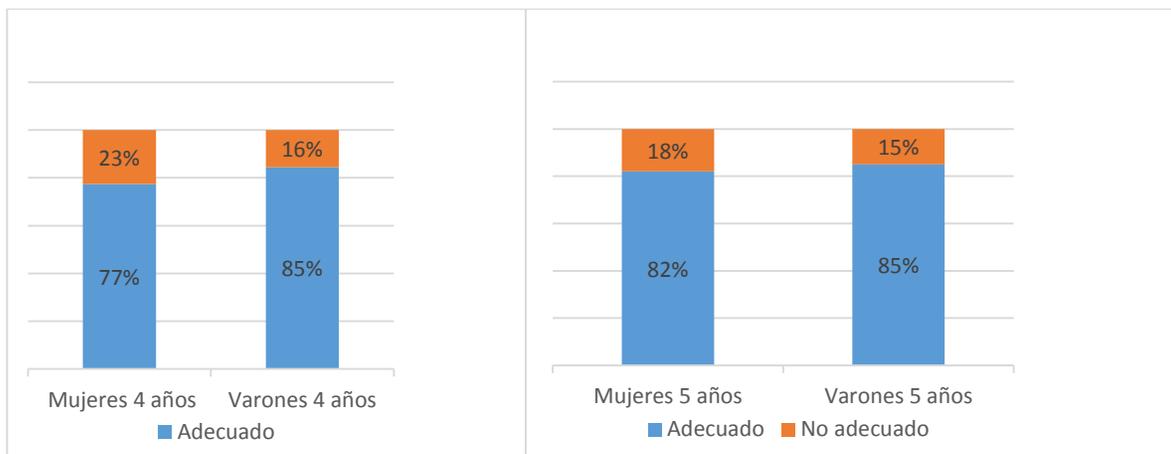


Figura 2. Porcentaje de adecuado y no adecuado desempeño socio-emocional por grupos de edad y sexo

En relación con la variable sexo, a los cuatro años los varones obtuvieron una media ligeramente más alta ($\bar{X}= 19.29$) que la media de las niñas ($\bar{X}= 18.74$), con diferencias significativas entre grupos en la dimensión *Optimismo* ($U= 1490.00$, $p < .05$), donde las mujeres puntuaron mejor. A los cinco años la media de desarrollo socio-emocional fue ($\bar{X}= 19.39$) para las niñas y ($\bar{X}=19.37$) para los varones, con diferencias significativas entre grupos en la dimensión *Respuesta emocional* ($U= 1614.500$, $p < .05$), con ventaja de desempeño de los varones. Los resultados generales se exponen en las Tablas 2 y 3.

Tabla 2

Comparación por sexo entre grupos a los cuatro años por subescalas de desarrollo socio-emocional (cuatro años)

	Educación Inicial N=120		Diferencias entre grupos	
	Media	Desviación estándar	U de Mann - Whitney	Significancia
Adaptación a las tareas			1631	.251
<i>Mujeres</i>	2.61	.662		
<i>Varones</i>	2.72	.586		
Adaptación social			1773	.886
<i>Mujeres</i>	3.29	.818		
<i>Varones</i>	3.24	.904		
Autoestima			1699	.402
<i>Mujeres</i>	2.77	.556		
<i>Varones</i>	2.84	.451		
Asertividad			1776.5	.892
<i>Mujeres</i>	2.60	.613		
<i>Varones</i>	2.50	.843		
Independencia personal			1682.5	.504
<i>Mujeres</i>	2.31	.781		
<i>Varones</i>	2.41	.702		
Optimismo			1490	.033
<i>Mujeres</i>	3.45	.899		
<i>Varones</i>	3.79	.487		
Respuesta emocional			1657	.324
<i>Mujeres</i>	1.71	.458		
<i>Varones</i>	1.78	.460		

Tabla 3

Comparación entre grupos de edad y sexo por subescalas de desarrollo socio-emocional (cinco años)

	Primero de básica N=120		Diferencias entre grupos	
	Media	Desviación estándar	U de Mann - Whitney	Significancia
Adaptación a las tareas			1715.5	.573
<i>Mujeres</i>	2.69	.467		
<i>Varones</i>	2.71	.527		
Adaptación social			1687	.514
<i>Mujeres</i>	3.30	8.23		
<i>Varones</i>	3.32	9.73		
Autoestima			1644	.102
<i>Mujeres</i>	2.95	.218		
<i>Varones</i>	2.86	.345		
Asertividad			1650	.357
<i>Mujeres</i>	2.49	.674		

<i>Varones</i>	2.58	.700		
Independencia personal			1533	.116
<i>Mujeres</i>	2.33	.747		
<i>Varones</i>	2.47	.838		
Optimismo			1727	.627
<i>Mujeres</i>	3.67	.598		
<i>Varones</i>	3.56	.794		
Respuesta emocional			1614.5	.043
<i>Mujeres</i>	1.97	.180		
<i>Varones</i>	1.86	.345		

Por otro lado se analizó, las diferencias entre grupo de edad considerando el centro educativo de procedencia, los datos indican que, a los cuatro años el 15% de niños que asisten a centros públicos, el 12.5% de niños que asisten a centros privados medios y el 30% de que van a centros privados alto, presentan dificultades en su desarrollo socio-emocional. A los 5 años en cambio, presentan dificultades el 35% de niños de escuelas públicas, el 12.5% del nivel medio y el 15% de niños de nivel alto (ver tabla 4).

Tabla 4

Nivel de desarrollo socio-emocional entre grupos de edad y centro educativo de procedencia

Centro Educativo	cuatro años		cinco años	
	Adecuado	No adecuado	Adecuado	No adecuado
<i>Privado Alto</i>	70	30	12.5	87.5
<i>Privado Medio</i>	87.5	12.5	97.5	2.5
<i>Público</i>	85	15	65	35

Además, se realizó la comparación entre grupos de edad, considerando las diferentes dimensiones del test y la variable institución educativa de procedencia. Los datos indican que en educación inicial, se presentan diferencias significativa entre grupos en la dimensión Autoestima, Chi cuadrado (2) = 7.178, $p < .05$. Considerando los puntajes medios en las diferentes subescalas de bienestar socio-emocional obtenidos por los niños de los diferentes centros educativos, se expone

que los niños provenientes del nivel particular medio presentan el mejor desempeño en las dimensiones de Adaptación social, Asertividad, Independencia personal y Optimismo. Los niños de centros fiscales, puntuaron mejor en adaptación a las tareas y autoestima. Los niños de centros educativos privados obtuvieron los puntajes más bajos en casi todas las dimensiones, a excepción de dimensión social. Estos datos se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5

Comparación entre grupos acorde a las dimensiones de desempeño socio-emocional. Cuatro años

	Público N=40	Privado Medio N=40	Privado Alto N=40	$X^2 (2)$	p
	Media	Media	Media		
Adaptación a las tareas	2,78	2,68	2,55	2,996	.224
Adaptación social	3,15	3,40	3,25	2.055	.358
Autoestima	2,93	2,83	2,68	7.178	.028
Asertividad	2,63	2,68	2,35	2.408	.300
Independencia personal	2,40	2,43	2,25	1.325	.515
Optimismo	3,63	3,65	3,58	.195	.407
Respuesta emocional	1,80	1,78	1,65	2.987	.225
Puntaje Bruto	19,30	19,43	18,30	1.669	.434
Percentil	76,300	78,625	68,075	1.815	.403

En primero de básica, los resultados de la comparación entre grupos, indican que existen diferencias significativas en Bienestar socio-emocional general, Chi cuadrado (2) = 14.743, $p < .005$ y de forma específica en las dimensiones de Adaptación a las tareas, Chi cuadrado (2) = 9.668, $p < .05$; Adaptación Social, Chi cuadrado (2) = 19.774, $p < .000$; Asertividad, Chi cuadrado (2) = 6.666, $p < .05$. Los niños procedentes de instituciones públicas son los que presentan los menores puntajes, a excepción de la dimensión de autoestima, donde puntúan de forma

similar a los provenientes de centros privados altos. Los niños de centros privados medios obtienen los mayores puntajes en Adaptación Social, Autoestima, Asertividad e Independencia personal. Los niños de centros privados altos tienen el mejor desempeño en adaptación a las tareas, optimismo y respuesta emocional.

Tabla 6

Comparación entre grupos acorde a las dimensiones de desempeño socio-emocional. Cinco años

	Público N=40	Privado Medio N=40	Privado Alto N=40		
	Media	Media	Media	$\chi^2 (2)$	p
Adaptación a las tareas	2,50	2,75	2,85	9.668	.008
Adaptación social	2,83	3,65	3,45	19.744	.000
Autoestima	2,88	2,98	2,88	3.176	.204
Asertividad	2,28	2,70	2,63	6.665	.036
Independencia personal	2,30	2,50	2,40	1.188	.552
Optimismo	3,45	3,65	3,75	2.709	.258
Respuesta emocional	1,88	1,93	1,95	1.515	.469
Puntaje Bruto	18,10	20,15	19,90	14.743	.001
Percentil	47,250	76,925	74,375	21.240	.000

4. Discusión

Este estudio tiene como objetivo conocer el nivel de desarrollo socio-emocional de niños preescolares, considerando centros educativos de procedencia, edades y diferencias por sexo. De forma general, los resultados indican que los niños preescolares tienen un buen desempeño socio-emocional, lo que coincide con investigaciones realizadas con esta categoría de edad (Henao y García, 2009; Lacunza y Contini de González, 2009), sin embargo, tanto en educación inicial, como en primero de básica existe un porcentaje de niños que presentan debilidades en su desempeño, constituyendo un grupo de riesgo, estos

resultados pudiesen estar relacionados a los estilos de crianza o porque la escuela representa un contexto de difícil adaptación (Henao y García, 2009; Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005).

Considerando las variables, estudiadas en este trabajo, se ha encontrado que dependiendo del centro educativo de procedencia de los niños, existen diferencias entre grupos, pero con resultados heterogéneos, así, a los cuatro años en los centros educativos de nivel alto se evidencia un porcentaje mayor de niños con dificultades, en cambio, a los cinco años, el mayor porcentaje de déficit está presente en los niños de centros públicos, lo que indica que las dificultades no siempre dependen del contexto educativo, sino que otros factores como genéticos, biológicos o ambientales pueden incidir en su desempeño (Luthar y Latendresse, 2005; Schroeder y Gordon, 2012).

En relación con la variable sexo, a los cuatro años niños y niñas puntúan de forma similar a excepción de las dimensiones optimismo donde las niñas puntuaron mejor y en respuesta emocional, donde los varones obtuvieron mejores resultados. A pesar de estas pequeñas diferencias, en general nuestros resultados muestran que el sexo en el contexto estudiado no es una variable determinante, lo que constituye un hallazgo diferente a los expuesto en otras investigaciones que muestran que las niñas a menudo tienen una ventaja en el desarrollo socio-emocional (McClure, 2000; Denham, Bassett, Brown, Way y Steed, 2015; Izard et al., 2001).

Este trabajo de corte transversal evidencia la necesidad de ir evaluando el desempeño de los niños a largo de su vida escolar, e ir determinando la estabilidad,

evolución o deterioro del desarrollo emocional, considerando la influencia del contexto educativo en su desarrollo.

En conclusión, los hallazgos indican que desde los primeros años, existe un porcentaje de niños que excluyendo la variable contexto educativo, presentan dificultades en su desarrollo socio-emocional, que podría estar condicionado por diferentes situaciones ambientales a nivel familiar o retos de la trayectoria escolar. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de una detección oportuna, ya que esta población se podría constituir en un grupo de riesgo en todas las áreas de desarrollo y con efectos multigeneracionales (Black et al., 2017).

Finalmente, con la evidencia de los resultados, se resalta la necesidad de implementar en el currículo educativo, actividades específicas que consideren los diferentes componentes del desarrollo socio-emocional, siendo fundamental el monitoreo del efecto con evaluaciones periódicas; puesto que la intervención temprana ha evidenciado resultados positivos y éxito comprobado en estudios longitudinales (Fox, Almas, Degnan, Nelson y Zeanah, 2011; Walker, Chang, Vera-Hernández y Grantham-McGregor, 2011).

Referencias

Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., Woscoboinik, N., y Unicef. (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. Unicef. Recuperado de http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf

- Arsenio, W. F., Adams, E., y Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development, 80*(6), 1739–1755.
- Beauchamp, M. H., y Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin, 136*(1), 39–64.
- Ben-Shlomo, Y. y Kuh, D. (2002). A life course approach to chronic disease epidemiology: conceptual models, empirical challenges and interdisciplinary perspectives. *International Journal of Epidemiology, 31*(2); 285-93.
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... y Devercelli, A. E. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet, 389*(10064), 77-90.
- Conti, G., y Heckman, J. (2014). The economics of child well-being. In Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., y Korbin, J. E. (Eds.), *Handbook of child well-being*. (pp. 363-401). Netherlands: Springer.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., y Steed, J. (2015). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252-262.

- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., y Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
- Elias, M. J., y Haynes, N. M. (2008). Social Competence, Social Support, and Academic Achievement in Minority, Low-Income, Urban Elementary School Children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474–495.
- Epstein, J. A., Griffin, K. W., y Botvin, G. J. (2000). Competence skills help deter smoking among inner city adolescents. *Tobacco Control*, 9(1) 33–39.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagoaka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., y Nicole, O. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of non-cognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Recuperado de: <http://ccsr.uchicago.edu/publications/teaching-adolescents-become-learners-role-noncognitive-factors-shaping-school>.
- Fox, N. A., Almas, A. N., Degnan, K. A., Nelson, C. A., y Zeanah, C. H. (2011). The effects of severe psychosocial deprivation and foster care intervention on cognitive development at 8 years of age: findings from the Bucharest Early Intervention Project. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(9), 919-928.
- Gintis, H. (2007). A framework for the unification of the behavioral sciences. *Behavioral and Brain Sciences*, 30 (1), 1-16.

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Heckman, J., Stixrud, J., y Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.
- Heinze, J. E., Miller, A. L., Seifer, R., Dickstein, S., y Locke, R. L. (2015). Emotion knowledge, loneliness, negative social experiences, and internalizing symptoms among low-income preschoolers. *Social Development*, 24(2), 240-265.
- Henao., G y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., y Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Kanazawa, S. y Vandermassen, G. (2005). Engineers have more sons, nurses have more daughters. An evolutionary psychological extension of Baron-Cohen's extreme male brain theory of autism and its empirical implications. *Journal of Theoretical Biology*, 233(4), 589-99.

- Lacunza, A., y Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Lira, M., Edwards, M., Hurtado, M., y Seguel, X. (2005). *Autorreporte del Bienestar Socio-emocional para niños de prekindergarten a segundo de básica*. Santiago: Universidad Católica de Chile ediciones.
- Luthar, S. S., y Latendresse, S. J. (2005). Comparable “risks” at the socioeconomic status extremes: Preadolescents' perceptions of parenting. *Development and Psychopathology*, 17(1), 207-230.
- Mazzanti, M. (2011). Declaración de Helsinki, principios y valores bioéticos en juego en la investigación médica con seres humanos. *Revista Colombiana de Bioética*. 6(1), 125-144.
- McClure, E. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin* 126(3), 424-453.
- Marchant, T., Milicic, N., y Álamos, P. (2016). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Mendelsohn, A. L., Cates, C. B., Weisleder, A., Johnson, S. B., Seery, A. M., Canfield, C. F., ... y Dreyer, B. P. (2018). Reading aloud, play, and social-emotional development. *Pediatrics*, 141(5), e20173393.
- Miller, A. y Kazanawa, S. (2007). *Why beautiful people have more daughters?* New York: Penguin.

- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... y Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698.
- Naudeau, S., Martinez, S., Premand, P., y Filmer, D. (2011). Cognitive development among young children in low-income countries. In H. Alderman (Ed.), *No Small Matter. The impact of Poverty, Shocks, and Human Capital Investments in Early Childhood Development*, 9-50. Washington D.C., US: The World Bank.
- Pellegrino, J. W., y Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Rodríguez, B., y Delgado, M. (Septiembre de 2015). Una aproximación teórica a la educación emocional en primaria. En J. Clares (Presidencia), *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional (CIECE)*. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Sevilla, España.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Rosario Rueda, M., y Posner, M. I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of personality*, 71(6), 1113-1144.
- Schermerhorn, A. C., Bates, J. E., Goodnight, J. A., Lansford, J. E., Dodge, J. A., y Pettit, G. S. (2013). Temperament moderates associations between exposure to stress and children's externalizing problems. *Child Development*, 84(5), 1579-1593.

- Schroeder, C. S., y Gordon, B. N. (2012). *Assessment and treatment of childhood problems: A clinician's guide*. New York: Guilford Press.
- Trentacosta, C. J., y Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development, 19*(1), 1-29.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Haugen, R., Spinrad, T. L., Hofer, C., Liew, J., y Kupfer, A. (2011). Children's effortful control and academic achievement: Mediation through social functioning. *Early Education and Development, 22*(3), 411-433.
- Wachs, T. D. (2006). Contributions of temperament to buffering and sensitization processes in children's development. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 28-39.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Huffman, S. L., Baker-Henningham, H., ... y Richter, L. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet, 378*(9799), 1325-1338.
- Walker, S. P., Chang, S. M., Vera-Hernández, M., y Grantham-McGregor, S. (2011). Early Childhood Stimulation Benefits Adult Competence and Reduces Violent Behavior. *Pediatrics, 127*(5), 849-857.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 3-19, New York: Guilford.