



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

PROMOCIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA
ETAPA ESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

VERONICA GUADALUPE VAZQUEZ CORTES

DIRECTORA:

DRA. MARÍA EMILIA LUCIO Y GÓMEZ-MAQUEO

REVISORA:

MTRA. KARLA ALEJANDRA CERVANTES BAZÁN

SINODALES:

MTRO. SALVADOR CHAVARRÍA LUNA

MTRA. LAURA AMADA HERNÁNDEZ TREJO

DRA. CLAUDIA MARGARITA RAFFUL LOERA



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX., 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Psicología, por brindarme la invaluable oportunidad de estudiar lo que siempre soñé.

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) IN305719 por el apoyo otorgado para la realización de este proyecto.

A la Dra. Emilia Lucio y a la Mtra. Karla Cervantes, por haberme guiado con paciencia, por apoyar mis ideas y por haber compartido conmigo sus conocimientos para la elaboración de esta tesis.

A la Mtra. Laura Hernández, por todo el apoyo brindado tanto en la revisión de mi tesis como a lo largo de mis estudios de licenciatura. Gracias Lau por ser mi mamá académica.

Al Mtro. Salvador Chavarría y a la Dra. Claudia Rafful, cuyos comentarios y observaciones fueron de gran apoyo para enriquecer este proyecto.

A mi mamá, por ser el pilar fundamental de mi vida y por haberme dado todo lo necesario para conseguir cada uno de mis logros. Nada de esto se hubiera logrado sin tu amor, dedicación y apoyo. Este éxito es de nosotras.

A Mariana, mi hermanita, por ser la alegría de mis días y motivarme siempre a ser mejor persona. Espero que estés orgullosa de mí.

A toda mi familia, cuyo soporte incondicional ha hecho posible que yo sea lo que soy ahora.

A Alfredo y Maya, por ser mis compañeros de aventura durante estos cuatro años. Todo el ánimo y el apoyo que he recibido de ustedes se refleja aquí. Gracias por ser mis colegas y, sobre todo, unos amigos increíbles.

A Marlen y Arantxa, por brindarme su amistad desde hace más de siete años. Las almas gemelas sí existen, y nosotras somos el mejor ejemplo de ello. Gracias por todo, señoras.

Finalmente, doy gracias a la vida misma, que ya sea por casualidad o destino, me permite estar aquí cumpliendo una de mis mayores metas.

*Quiero volar, y jamás descender
Y vivir mi vida, y tener amigos a mi alrededor*

We Never Change - Coldplay

Índice

Resumen	1
Introducción	2
El desarrollo durante la edad escolar	5
Desarrollo físico.....	5
Desarrollo cognitivo	7
Procesamiento de la información en la edad escolar	10
Desarrollo socioemocional.....	13
Teorías del desarrollo socioemocional	13
Factores relacionados con el desarrollo socioemocional.....	17
Logros en el desarrollo socioemocional durante la edad escolar	20
La competencia social y las intervenciones para su desarrollo	24
Aspectos teóricos de la competencia social: definición y modelos.....	24
La competencia social en la edad escolar	31
Factores cognitivos	32
Factores emocionales.....	35
Factores conductuales: las habilidades sociales.....	38
Evaluación de la competencia social e intervenciones para su desarrollo	40
Métodos de evaluación	40
Intervenciones	43
Justificación	49
Método.....	51
Pregunta de investigación	51
Objetivos	51
Definición conceptual	51
Tipo de estudio y diseño.....	52
Procedimiento	53
Resultados.....	55

Método de evaluación	59
Características de las intervenciones	60
Modelo teórico utilizado	60
Técnicas utilizadas.....	60
Objetivos específicos planteados.....	64
Duración de la intervención.....	64
Características de los facilitadores.....	65
Discusión	67
Aspectos relacionados con el desarrollo teórico de la intervención	67
Visión integral del desarrollo	67
Uso de técnicas multicomponente	67
Promoción del autoconocimiento y la autoestima del niño	68
Aspectos relacionados con la evaluación y aplicación de la intervención	69
Uso de diferentes métodos de evaluación.....	69
Duración del programa.....	70
Facilitadores con entrenamiento previo.....	71
Conclusiones	73
Referencias.....	76
Anexo 1.....	99

Resumen

La competencia social durante la edad escolar presenta una serie de progresos a nivel cognitivo, emocional y conductual. El fomento de interacciones sociales adecuadas durante esta etapa contribuye al desarrollo de factores protectores que ayudarán al niño a hacer frente a situaciones adversas y prevendrán diferentes formas de psicopatología. Para lograr la implementación de programas efectivos y basados en evidencia, se deben identificar las características principales de aquellos que han mostrado resultados significativos.

Con el objetivo de identificar los factores que contribuyen a la efectividad en los programas para promover la competencia social en población normoevolutiva de edad escolar, se realizó una búsqueda sistemática en cuatro bases de datos especializadas (ERIC, PsycINFO, Redalyc y Web of Science). Tras la revisión de los 23,240 resultados obtenidos, se seleccionaron 23 artículos para ser analizados en términos del tipo de evaluación y tipo de intervención empleados. Se encontraron seis factores asociados con la efectividad en los programas, los cuales se clasificaron en dos categorías: aspectos relacionados con el desarrollo teórico de la intervención, y aspectos relacionados con la evaluación y aplicación de la intervención. De igual manera, se detectó una serie de limitaciones relacionadas con la metodología empleada en las investigaciones y la falta de programas de prevención universal.

Palabras clave: Competencia social, edad escolar, intervención, programa, efectividad, revisión sistemática

Introducción

El interés por la interacción social humana ha estado presente desde la antigüedad. Un ejemplo de ello es la declaración realizada por Aristóteles (trad. en 1988) “el hombre es por naturaleza un animal social” (p. 50). La vida en grupo resulta necesaria para la satisfacción de toda clase de necesidades; de acuerdo con la jerarquía propuesta por Maslow (1991), las necesidades fisiológicas, de seguridad y de afiliación requieren del contacto con otras personas; una vez satisfechas, llevarán al individuo a la satisfacción de sus necesidades de reconocimiento y, finalmente, a la autorrealización.

La habilidad para formar redes de apoyo e interactuar satisfactoriamente con las personas sirve como predictor para numerosos aspectos relacionados con la salud mental (Gumpel, 2007). Se ha demostrado que la socialización desarrollada en la infancia está relacionada con el conjunto de habilidades utilizadas para adaptarse a entornos adversos (Meilstrup et al., 2019) y con la calidad de las relaciones entabladas durante la adolescencia y la adultez (Carter et al., 2018; Masten et al., 1995; citado en Junge et al., 2020).

Las interacciones que establecen los niños durante la etapa escolar muestran una evolución notable causada por factores tanto internos como externos, por ejemplo, los hitos del desarrollo a nivel cognitivo y emocional, además de la introducción del entorno escolar donde los pares y profesores se vuelven parte de la cotidianeidad. De igual manera, el surgimiento de nuevas expectativas por parte de la familia y la sociedad son elementos que sientan las bases para formar una concepción sobre lo que significa interactuar con los otros, plantear objetivos de acuerdo con dichas creencias y diseñar a su vez, estrategias para alcanzarlos.

El vínculo establecido con los compañeros, los profesores y la formación de nuevas experiencias con la familia serán una fuente invaluable de aprendizaje para el niño sobre las relaciones sociales y su significado; la calidad de éstas impactará de manera directa en su

actitud hacia la interacción social durante la adolescencia y la adultez (Harris y Orth, 2020; Jones et al., 2018; Wang et al., 2018)

Fomentar la calidad en las interacciones sociales y el uso eficaz de las herramientas sociales propias es primordial durante esta etapa debido a que la convivencia armoniosa con los demás impacta positivamente en el bienestar psicológico a nivel individual, grupal y colectivo. La falta de interacciones sociales satisfactorias podría implicar una serie de dificultades en el bienestar psicológico del niño, las cuales aparecen de forma externalizante (agresión, disruptividad, rechazo de los pares) e internalizante (aislamiento, ansiedad social) (Happé y Frith, 2014; Rose-Krasnor, 1997). Los problemas en la interacción con los pares al inicio de la edad escolar tienden a predecir la cantidad de conductas de aislamiento en el niño, así como la presencia de síntomas depresivos y ansiosos (Wang et al., 2017). La dificultad para expresar emociones y las distorsiones en el pensamiento se asocian también con una competencia social deficiente (Scott et al., 2017).

La falta de consideración respecto al otro y los rasgos de insensibilidad emocional en los niños se asocian de manera significativa con manifestaciones de agresión, perpetración de bullying y falta de empatía hacia aquellos que sufren de acoso escolar (Waschbusch et al. 2020). Por otro lado, la incapacidad para defender los intereses propios lleva a problemas de aislamiento, victimización y síntomas depresivos (Perren et al., 2012). El comportamiento agresivo y el aislamiento son los principales causantes del rechazo por parte de los compañeros durante la edad escolar (Greco, 2019; McDougall et al., 2001), situación que a su vez, provoca dificultades en el ámbito académico, expresadas en niveles bajos de aprovechamiento y falta de adaptación al entorno escolar (Dollar et al., 2017; Eisenberg et al., 2018).

El rechazo sufrido durante la infancia impacta en la calidad de vida a largo plazo, ya que se asocia con una mayor cantidad de estrés, una mayor probabilidad de deterioro físico prematuro, desarrollo de psicopatologías en la edad adulta (por ejemplo, trastornos por

consumo de alcohol, trastornos conductuales, depresión, ansiedad, problemas con la autoestima y la soledad), y problemas asociados con la criminalidad (Geoffroy et al., 2018; McDougall et al., 2001; Segrin, 2017).

Las revisiones sistemáticas y los metaanálisis realizados para estudiar la efectividad de las intervenciones enfocadas al fomento de competencia social presentan resultados que no son concluyentes, debido a que las formas de abordar variables como características de los participantes, el tipo de intervención, y los efectos a corto y largo plazo son considerablemente diferentes de un estudio a otro. Para saber qué tipo de intervenciones son efectivas no basta solo con observar sus resultados; deben considerarse los elementos que constituyen dichos programas en sus bases teóricas y metodología (Sánchez et al., 2018). De esta manera podrán aprovecharse de manera más eficiente los aspectos que hacen a un programa efectivo para la mejora de los mismos y para la creación de nuevas estrategias. Conocer qué hace efectiva a una intervención contribuye tanto a la realización de nuevos programas como a la evaluación continua de aquellos que ya se han consolidado.

Considerando los aspectos anteriormente mencionados, la presente investigación buscó identificar los factores que están involucrados en la efectividad de las intervenciones para promover la competencia social en la edad escolar, a través de una revisión sistemática de los artículos de investigación publicados durante los últimos cinco años.

El desarrollo durante la edad escolar

La edad escolar o niñez media es el periodo del desarrollo humano comprendido entre los seis y los once años de edad (Berger, 2015; Craig y Baucum, 2009; Papalia et al., 2009). Esta etapa ha sido conceptualizada como un periodo de relativa calma e inactividad (Freud, 1924; citado en Gilmore y Meersand, 2014); no obstante, implica una serie de logros importantes para el desarrollo infantil a nivel físico, psicológico y social.

Los niños que empiezan a ir a la escuela se enfrentan a un mundo lleno de nuevas oportunidades y experiencias; los conocimientos transmitidos en la educación formal exigen de manera gradual el uso del pensamiento lógico y la adquisición de nuevos códigos de conducta. La interacción con los pares toma un lugar cada vez más relevante en la vida del niño, dando lugar a que el tiempo compartido con la familia se reduzca para convivir con nuevos compañeros de juego o amigos. Los logros alcanzados durante la niñez media tienen implicaciones en características individuales que se manifiestan en etapas posteriores de la vida, tales como la personalidad, la sexualidad y la posible aparición de psicopatologías (Del Giudice, 2018).

Desarrollo físico

Los cambios físicos en la etapa escolar ocurren de manera lenta y persistente. Las niñas y los niños muestran un incremento estable en la fuerza muscular y en la densidad del tejido óseo. En promedio crecerán cinco centímetros y aumentarán su peso entre dos y tres kilogramos cada año. Los cambios en la complexión se manifiestan en una apariencia más delgada y atlética para ambos sexos; sin embargo, las niñas tienden a almacenar más grasa y ser de menor estatura que los niños. Esta última característica se revertirá al inicio de la pubertad (Paris et al., 2021).

La niñez media es considerada como un periodo sensible para el desarrollo del sistema nervioso (Mak y Ford-Jones, 2012). El cerebro alcanza el mismo tamaño que el de un adulto a la edad de siete años. A lo largo de este periodo las áreas de asociación se

mielinizan casi por completo (Johnson, 2005; citado en Paris et al., 2021), lo cual promueve una velocidad de procesamiento de la información más eficaz. La mielinización del cuerpo calloso y las áreas subcorticales permiten una activación cada vez más selectiva de las regiones cerebrales y una mejor comunicación interhemisférica. Los lóbulos frontales muestran un desarrollo importante entre los 10 y los 12 años, reflejado en un fortalecimiento de habilidades cognitivas relacionadas con la lógica, la planificación, la atención selectiva y la memoria (van der Molen y Molenaar, 1994; citado en Paris et al., 2021).

El desarrollo motor se ve influenciado de forma directa por la maduración física. La capacidad que tienen los niños para realizar actividades que involucren habilidades motoras gruesas y finas incrementa entre los seis y los nueve años de edad (Kuther, 2019). El crecimiento físico permite el desarrollo de habilidades motoras gruesas en relación con la flexibilidad, el balance, la agilidad y la fuerza, que se hace notar en actividades como andar en bicicleta y jugar deportes que impliquen la realización de dos acciones al mismo tiempo, por ejemplo, correr y atrapar una pelota (Gabbard, 2018; citado en Kuther, 2019). En relación con la motricidad fina, algunos de los logros alcanzados en esta etapa de desarrollo son la capacidad de escribir, tocar un instrumento musical y construir con pequeñas piezas de juego.

El tipo de ambiente en el que se desarrolla el niño impacta en sus logros respecto a la maduración física. Para favorecer un desarrollo físico adecuado, el entorno donde los niños crezcan deberá permitirles realizar diferentes actividades físicas y cumplir con sus necesidades nutricionales de manera oportuna. Esto cobra especial importancia en las demás áreas del desarrollo debido a que las habilidades físicas han mostrado tener influencia directa en los logros cognitivos, sociales y académicos (Kantomaa et al., 2013; citado en Kuther, 2019).

Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo hace referencia a los cambios en las habilidades mentales del individuo a lo largo de la vida (Doherty y Hughes, 2014). Las teorías del desarrollo cognitivo se encargan de estudiar la forma en que el niño le da sentido al mundo (Lindon, 2012).

La teoría propuesta por Jean Piaget (1969; citado en Miller, 2011) sostiene que el desarrollo humano es resultado de la interacción entre la maduración física, la experiencia con el ambiente físico, la interacción social y la equilibración. El desarrollo cognitivo sucede a través de una serie de etapas, cada una con características definidas y que superan las limitaciones de la anterior, mediante ciclos de asimilación y acomodación de esquemas (Newman y Newman, 2020).

Los esquemas son “acciones o representaciones mentales que organizan el conocimiento” (Piaget, 1954, citado en Santrock, 2010, p. 172). La asimilación consiste en incorporar nueva información a los esquemas existentes, mientras que la acomodación es el ajuste de dichos esquemas con el fin de adaptar nueva información y experiencias (Miller, 2011). Cuando el esquema existente deja de ser adaptativo para entender el mundo y procesar la información, ocurre un cambio de esquema denominado equilibración.

El desarrollo del niño se basa en tres puntos de equilibración a lo largo de la infancia (Lindon, 2012), dando lugar a las cuatro etapas definidas por Piaget: sensoriomotora, preoperatoria, operacional concreta y operacional formal. Durante la edad escolar, los niños y niñas atraviesan por la etapa operacional concreta y el inicio de la operacional formal.

La etapa operacional concreta inicia entre los cinco y los siete años (Berk, 2012; Craig y Baucum, 2009), cuando el niño deja atrás el pensamiento egocéntrico e irreversible de forma paulatina, empieza a hacer uso de la inferencia lógica y es capaz de formular hipótesis sobre situaciones concretas o específicas. El niño en edad escolar es capaz de realizar actividades mentales relacionadas con la categorización, el uso numérico y la conservación.

Los logros cognitivos alcanzados durante la etapa operacional concreta son los siguientes (Berk, 2012):

- Reversibilidad. Característica del pensamiento que permite replantear una situación o problema de diversas formas (Mora, 2012). Se tiene la capacidad de “invertir las propias acciones a fin de establecer su estado inicial” (Piaget, 1979, citado en Sánchez y Rodríguez, 2012).
- Conservación. Conocimiento de que las propiedades cuantitativas de un objeto no son modificables por cambios en su apariencia. La conservación de los diferentes tipos de propiedades (número, área, volumen, orientación) se adquiere de forma gradual (McGarrigle y Donaldson, 1974).
- Clasificación. Habilidad de enfocarse en relaciones entre una categoría general y dos categorías específicas al mismo tiempo, usando las jerarquías de clasificación de forma paralela.
- Seriación. Habilidad de ordenar elementos usando como referencia una dimensión cuantitativa, como longitud o peso. Es la base para lograr inferir la relación entre dos objetos a partir de la relación de estos con un tercero.
- Razonamiento espacial. Capacidad de realizar rotaciones mentales e identificar puntos de referencia desde posiciones que no son las propias. Además, realizan representaciones de espacios grandes, denominados mapas cognitivos.

El niño durante el período operacional concreto razona objetivamente, debido a que supera el pensamiento centralizado; adquiere la capacidad de considerar aspectos fuera de su contexto perceptual inmediato y considera múltiples posibilidades de una misma situación. Se deja atrás el pensamiento egocéntrico, lo cual posibilita la creación de estrategias de autorregulación e inhibición conductual (Gilmore y Meersand, 2015). Dichos logros a nivel

cognitivo permiten el desenvolvimiento en situaciones académicas y sociales cada vez más complejas.

El pensamiento concreto presenta ciertas limitaciones que impiden razonar más allá del mundo real. Inhelder y Piaget (1985) refieren que el equilibrio logrado es restringido e inestable debido a cuestiones relacionadas con la forma y el contenido de las operaciones. Respecto a la forma, la información obtenida se estructura de forma directa (en forma de clasificación, seriación, etcétera) y dicha organización se limita al contenido real. El individuo solo tiene la capacidad de pensar en la posibilidad de continuar estructurando objetos o situaciones tangibles, dando como resultado una visión reducida de lo que es posible.

El contenido del pensamiento concreto se ve limitado por la incapacidad de generalizar a múltiples dominios del conocimiento. De acuerdo con Inhelder y Piaget (1985), lo *posible*, “no constituye sino una extensión limitada de lo real” (p. 212). Dicha restricción cognitiva se supera a través de la elaboración del pensamiento formal.

La etapa operacional formal inicia aproximadamente a los 11 años y puede alcanzar su máximo durante la adolescencia, o bien en la edad adulta. Durante este periodo surgen habilidades para el razonamiento abstracto y la capacidad de conceptualizar; además, se adquiere consciencia y entendimiento de emociones complejas (Ray, 2016). Existe un cambio cualitativo en el pensamiento: mientras que en el pensamiento concreto se utilizan las operaciones mentales para la explicación de lo percibido de manera directa, el periodo operacional formal permite el uso de dichas operaciones para manipular los pensamientos y distinguir lo posible de lo real (Piaget, 1972; citado en Newman y Newman, 2020).

Al final de la etapa escolar, los niños logran hacer inferencias lógicas y utilizar los recursos de reversibilidad, conservación y clasificación, consolidados en el período operacional concreto, para la formación de hipótesis sobre objetos o situaciones abstractas (Purswell, 2016). Aunque el desarrollo del pensamiento formal no concluye durante la niñez media, se perciben modificaciones a nivel cognitivo que, de acuerdo con Inhelder y Piaget

(1955; citado en Cano de Faroh, 2007), permiten un cambio en la visión que tiene el individuo sobre el mundo. Dichas modificaciones impactan a su vez en la planeación de metas personales, la manera de entablar relaciones interpersonales y el análisis de información a nivel científico (Newman y Newman, 2020).

El pensamiento formal, en su etapa inicial, posee las siguientes características funcionales (Inhelder y Piaget, 1955; citado en Cano de Faroh, 2007):

- Lo real es percibido como una fracción de lo que es posible.
- Inicia el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo: Existe la capacidad para formular hipótesis, pero estas no pueden comprobarse adecuadamente, debido a un desarrollo todavía limitado del razonamiento deductivo.
- Carácter proposicional: Se tiene la habilidad para razonar sobre proposiciones verbales, sin necesidad de acudir a objetos concretos.

Gracias a estas características, los niños podrán anticipar las consecuencias de sus acciones, detectar inconsistencias en una serie de premisas y pensar de forma relativa sobre sí mismos, sobre otras personas y el mundo en general (Newman y Newman, 2020).

Procesamiento de la información en la edad escolar

De acuerdo con las teorías de procesamiento de la información, las habilidades cognitivas del niño son producto de la forma en que supera las limitaciones de su pensamiento, expandiendo su capacidad de procesar la información y adquiriendo nuevos conocimientos y estrategias (Doherty y Hughes, 2014).

Los cambios evolutivos en la cognición son causados por el aumento de los recursos cognitivos, definidos como aquellos relacionados con la capacidad y la velocidad del procesamiento de la información. El crecimiento de dichos recursos es resultado de factores biológicos y ambientales, impactando a su vez en la capacidad de memoria y resolución de problemas (Santrock, 2010).

Si bien existe evidencia de que el entendimiento de estados mentales como deseo, intención, conocimiento y creencias inicia entre los cuatro y los cinco años de edad (Flavell y Miller, 1998; citado en Pillow, 2012), el niño en estas edades aún no logra entender que existen múltiples interpretaciones de una misma situación.

A los seis años, el niño prefiere realizar actividades estructuradas y su atención sostenida dura de 20 a 30 minutos (Stulmaker, 2015). Investigaciones (Pozuelos et al, 2014; Zupan et al., 2018) sugieren que a partir de los siete años comienzan a mostrarse cambios en la habilidad atencional, teniendo la capacidad de mantenerse alerta y orientado hacia un estímulo o tarea determinados, disminuyendo la distracción de forma gradual hasta el inicio de la adolescencia. Asimismo, pueden detectar estímulos que puedan estar interfiriendo en sus habilidades atencionales y actuar para minimizarlos o alejarse de estos (Miller y Bigi, 1979; citado en Pillow, 2012).

Los niños de ocho años cuentan con la capacidad de usar y elegir estrategias como el repaso y la organización de información para lograr memorizarla (Atkinson y Shiffrin, 1968; citado en Akay, 2016). Durante esta etapa, la capacidad de recordar planes para llevarlos a cabo posteriormente se mantiene relativamente estable y con una estrecha relación con el pensamiento episódico futuro (Terrett et al., 2018). Los niños logran recordar planes hechos en torno a un evento específico o bien dentro de un periodo de tiempo determinado. Dicha habilidad es importante para la realización de actividades y tareas en el ámbito académico y social, contribuyendo a que el niño aumente considerablemente su independencia.

La niñez media resulta una etapa crucial para el desarrollo de la metacognición y procesos relacionados con la regulación conductual (Metcalfe y Finn, 2013; citado en Berger, 2015). Las funciones ejecutivas se desarrollan considerablemente; por ejemplo, la memoria de trabajo muestra un desarrollo acelerado entre los ocho y los doce años de edad (Brocki y Bohlin, 2004; Lensing y Elsner, 2018), lo cual permite al niño mantener y manipular la información para realizar una tarea determinada. No obstante, algunas habilidades como el

autocontrol pueden mostrar un decremento a través del tiempo, relacionado con el aumento de eventos estresantes diarios (Ong et al., 2019).

Los logros adquiridos en el área del lenguaje se relacionan con su entendimiento y su uso. Alrededor de los siete u ocho años se adquiere consciencia del lenguaje a través del desarrollo de habilidades metalingüísticas; se reconocen componentes como reglas gramaticales, y cambios en el tono y uso del mismo en contextos que no son literales, como bromas o juegos de palabras (Edwards y Kirkpatrick, 1999; citado en Rappley y Kallman, 2009).

El progreso alcanzado a nivel cognitivo en la etapa escolar constituye la base de una nueva visión acerca de las intenciones, creencias, emociones y acciones tanto ajenas como propias (Delval, 1998). La capacidad para atribuir dichos estados mentales a uno mismo y a los demás recibe el nombre de teoría de la mente (Premack y Woodruff, 1978; citado en Cassetta et al., 2018) y constituye uno de los logros del desarrollo humano más notables a nivel intelectual (Wellman, 2011).

La teoría de la mente empieza a formarse desde el segundo año de vida (Delval, 1998); pero muestra un desarrollo significativo durante la edad escolar. El niño encuentra diversas oportunidades para crear vínculos con sus pares, permitiéndole aprender mensajes sociales y emocionales relacionados con sus interacciones y el estado mental de otras personas. El aumento de la interacción con los pares en esta etapa influye de manera importante en el desarrollo de la teoría de la mente (Bosacki, 2013; Peterson y Wellman, 2019). Otros factores como el control de impulsos, la flexibilidad cognitiva y el género también han mostrado una correlación positiva respecto a esta habilidad (Cassetta et al., 2018; Devine et al., 2016; Miller et al., 2018).

De acuerdo con Astington y Gopnik (1991; citado en Delval, 1998), los logros más importantes respecto a la teoría de la mente en niños mayores de cinco años incluyen:

- Comprensión de los rasgos de personalidad.

- Habilidad de tener creencias sobre las creencias (A cree que B cree que C cree...)
- Entendimiento de conceptos como responsabilidad, compromiso y confianza.
- Manejo de promesas, mentiras e ironía.

Desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional hace referencia a la adquisición de habilidades para lograr identificar, comprender y manejar las emociones tanto en uno mismo como en los demás de forma adecuada, así como para la formación y mantenimiento de relaciones interpersonales significativas. A continuación, se mencionarán de forma breve las principales teorías del desarrollo socioemocional y los factores asociados con el desarrollo socioemocional durante la edad escolar, así como los logros esperados durante esta etapa de la vida.

Teorías del desarrollo socioemocional

Actualmente se cuenta con amplia evidencia del rol que juega la interacción social en el aprendizaje y el desarrollo humano. Entre las aproximaciones que consideran la influencia de los otros en el desarrollo individual se encuentran la teoría sociocultural, la teoría del desarrollo psicosocial y la teoría del aprendizaje observacional.

De acuerdo con la teoría del desarrollo propuesta por Lev Vygotsky, la habilidad de experimentar y comunicar las emociones está relacionada con las capacidades cognitivas logradas a través de la interacción con otras personas. Las funciones del niño aparecen primero a nivel interpsicológico o social y posteriormente en lo intrapsicológico; por tanto, la interacción con pares y cuidadores es el medio a través del cual el niño es capaz de mejorar sus habilidades (Lindon, 2012).

El desarrollo es visto como una serie de periodos de estabilidad atravesados por etapas de crisis, las cuales se manifiestan al nacer y al cumplir 12 meses, tres, siete, 13 y 17 años (Blunden, 2011). Las crisis se darán de maneras diferentes y la edad en la que ocurren

también podrá variar dependiendo de las condiciones sociales en las que se lleven a cabo. La crisis de los siete años corresponde a los inicios de la etapa escolar y se caracteriza por la expansión gradual de sus actividades más allá del círculo familiar y la diferenciación entre lo interpersonal y lo intrapersonal, reflejado en un control más adecuado de sus relaciones con los otros y un pensamiento más estratégico.

El concepto de situación social del desarrollo (SSD) resalta la importancia de la percepción del niño sobre el entorno que lo rodea y su impacto en la formación de las características individuales. Vygotsky (1987; citado en Carvajal et al., 2018) define la SSD como “una relación peculiar, única e irrepetible, específica para esta etapa de la vida, entre el niño y su medio, ante todo social” (p. 3). Al percibir e interactuar con la realidad de manera distinta en cada período del desarrollo se producen cambios en el pensamiento, las emociones y la conducta del niño, los cuales determinan el desarrollo de su personalidad.

Conforme el niño avanza en su desarrollo, la SSD se ve enfrentada a una contradicción, donde el niño ve satisfechas sus necesidades gracias a la ayuda de los adultos que lo rodean, pero a la vez descubre que tiene otras necesidades para las cuales tendrá que asumir un nuevo rol, surgiendo así un cambio en la situación social (Blunden, 2011). Cada rol establece diferentes expectativas y formas de relacionarse con los otros de acuerdo con la edad, y varían dependiendo de la cultura.

Durante los periodos estables del desarrollo el niño se dedica a dominar aquellas funciones psicológicas esperadas en su SSD. Al entrar en un periodo de crisis, empieza a descubrir nuevas posibilidades que le permitirían satisfacer sus necesidades, pero no es capaz de lograrlas debido a sus limitaciones. La adquisición de nuevas habilidades se logra mediante la interacción con otros en la zona de desarrollo proximal (ZDP), definida como el rango de habilidades que son difíciles de dominar para el niño por sí mismo, pero que pueden ser aprendidas con la guía y apoyo de adultos o niños más hábiles (Rubstov, 2020). Consta de dos niveles: 1) el evolutivo real, que incluye las habilidades que ya son dominadas por el

niño, y 2) el evolutivo potencial, definido como aquello que está “en vías de dominar e incorporar” para lo cual necesita ayuda de otros (Ruiz y Estrevel, 2010, p. 138). El concepto de ZDP introduce un punto de vista prospectivo en el estudio del desarrollo, al resaltar las funciones que aún no se han consolidado, pero alcanzarán su dominio a corto plazo.

Cuando una persona ofrece su ayuda a otra para realizar una actividad determinada y va retirando el apoyo gradualmente conforme esta última se vuelve más habilidosa, ocurre un proceso llamado andamiaje (Ruiz y Estrevel, 2010). A través del andamiaje, los adultos u otros niños más hábiles utilizan su experiencia para ayudar al niño a desarrollar su propia percepción del mundo y formas de afrontar situaciones. La ayuda permanece y se ajusta hasta que el niño es capaz de dominar una nueva habilidad o conocimiento; de igual forma, implica un cambio en la manera en que se percibe la actividad. No consiste sólo en imitar o reproducir una conducta (Mercer, 1997, 2000; citado en Ruiz y Estrevel, 2010).

La relevancia de la interacción social en la teoría vygotskiana muestra que el aprendizaje dirige el desarrollo, siempre y cuando la enseñanza del adulto contribuya a que el niño tenga la capacidad de saber cuáles son las tareas que domina y cuáles puede realizar con el apoyo de alguien más; de esta manera dejará de memorizar tareas y adquirirá conciencia de sus alcances a nivel individual. Según Vygotsky, “aquello que el niño pueda hacer hoy con ayuda, o en el juego, podrá hacerlo mañana sin ayuda” (Blunden, 2011, p. 7).

Erikson, en su teoría del desarrollo psicosocial (1988, citado en Newman y Newman, 2020) afirma que durante la etapa escolar se enfrentan sentimientos de laboriosidad e inferioridad. Durante la niñez media se realiza el descubrimiento de habilidades cuyo objetivo es la productividad y lograr aquello exigido por las demandas externas. Bordignon (2006) resume el alcance de la laboriosidad en la frase “Yo soy el que puedo aprender para realizar un trabajo” (p. 56). Caso contrario sucede con la inferioridad: cuando el niño no alcanza a percibir sus habilidades llega a un estado de inercia, donde predominan sentimientos de fracaso, falta de motivación y poca confianza en sí mismo (Erikson, 1980; citado en Clark *et*

al, 2017). Atravesar por esta crisis de forma satisfactoria permite al niño la percepción de sus propias capacidades, resultando en la adquisición de una fortaleza psicosocial: el sentido de competencia (Ray, 2016).

La teoría del aprendizaje observacional propuesta por Bandura hace énfasis en la relación entre los procesos cognitivos, las experiencias sociales, la conducta y el desarrollo (Grusec, 1992). En el aprendizaje social, nuevos patrones de conducta pueden adquirirse a través de la experiencia directa, o bien al observar el comportamiento de otros (Bandura, 1977). A través de la identificación el individuo moldea sus pensamientos, sentimientos o acciones tomando como base lo observado en otra persona o grupo (Bandura, 1969). Entre las variables que definen si el aprendizaje por identificación será incorporado de manera espontánea se encuentran la existencia de reforzamiento controlado de dicha conducta, el reforzamiento vicario, las características del modelo y otras variables relacionadas con el sistema social.

La autoeficacia percibida se relaciona con las creencias de la persona acerca de sus propias capacidades para la consecución de una tarea (Bandura, 1989). Las interacciones sociales constituyen la base para el desarrollo de la autoeficacia en los individuos, ya que a través de estas se logra comprender la relación causal entre la conducta y los cambios en el ambiente, además de formar conocimientos tanto de uno mismo como del entorno.

Cuando el niño es consciente del efecto de sus acciones, desarrollará reacciones afectivas que lo impulsarán a hacer una o varias conductas determinadas. Las relaciones que se mantienen con la familia, los pares y los profesores proveen información sobre las habilidades que uno mismo posee e influyen fuertemente en la autoeficacia percibida (Pastorelli, 2001).

El sentido de eficacia es un factor clave para la regulación a nivel emocional, conductual y cognitivo, e implica una relación directa entre el individuo, sus conductas y el ambiente que lo rodea (Bandura, 1986; citado en Pastorelli et al., 2001). Las habilidades de

autorregulación también requieren un sentido de resiliencia, es decir, tener la capacidad de usarlas eficientemente bajo diversas circunstancias. Cuando una persona no está convencida de su eficacia personal y por lo tanto no logra adaptar sus habilidades ante una situación determinada, buscará abandonar rápidamente dicha situación si llega a fracasar, debido a que no obtuvo el resultado esperado de manera fácil o considera que la actividad requiere mucho esfuerzo (Bandura, 1989). La autoeficacia percibida en la edad escolar se ve reflejada en las creencias del niño respecto a su aprovechamiento académico, su desempeño en actividades extracurriculares y su capacidad de iniciar y mantener relaciones interpersonales, así como en la participación en conductas disruptivas (Pastorelli et al., 2001).

Factores relacionados con el desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional del niño se ve influenciado por una serie de factores que involucran aspectos intrínsecos y extrínsecos. Una de las características intrínsecas es el temperamento, definido como las diferencias individuales de base biológica en la reactividad ante cambios en el ambiente y autorregulación en los dominios afectivos, atencionales y conductuales (Rothbart y Bates, 2006).

Se ha demostrado que el temperamento interviene en la regulación y expresión emocional. Un metaanálisis realizado por Rothbart y Bates (2006) sugiere que el temperamento del niño contribuye a la forma en que responde al cambio ambiental tanto interno como externo, incluyendo reacciones emocionales, corporales y estrategias de afrontamiento. Representa la base sobre la cual se construye la personalidad en sus procesos más básicos de reactividad y autorregulación, mostrando estabilidad a lo largo del tiempo.

Otro factor interno implicado en el área socioemocional es la consciencia de sí mismo y el incremento de la autocrítica que se produce durante esta edad. La comparación social con los pares impacta en el autoconcepto debido a que contribuye a la autovaloración y al abandono de ideas fantasiosas, resultando en una autopercepción más realista que incorpora la comparación, los juicios de los compañeros y las normas sociales en general. De acuerdo

con Maunder y Monks (2019), el hecho de que los niños sean reconocidos positivamente por los demás contribuye a sus niveles de autoestima.

La competencia autopercebida atraviesa cambios notables durante la edad escolar; alrededor de los ocho años, un sentido de competencia difuso y generalizado empieza a diferenciarse en dominios y actividades específicas que son relevantes en la vida diaria del niño (Harter 1989; Marton et al., 1988; citados en Cole et al., 2001). Los niños que logran completar una o varias de estas actividades tendrán una mayor capacidad para anticipar resultados positivos y utilizar estrategias efectivas de solución de problemas. Por otra parte, aquellos que fallen se percibirán como incompetentes, pensarán más en sus deficiencias personales, exagerarán las consecuencias del fracaso y podrán manifestar déficits en su desempeño (Cole et al., 2001).

Los factores extrínsecos relacionados con el desarrollo socioemocional incluyen el tipo de relación establecido con la familia y con los pares. El vínculo entre padres e hijos es indispensable para entender de qué forma los niños aprenden habilidades socioemocionales. El tipo de apego seguro se relaciona con un funcionamiento más adaptativo respecto a la emocionalidad, de acuerdo con una revisión realizada por Stuart-Parrigon et al. (2015).

La crianza positiva se asocia con una baja probabilidad de seguir una trayectoria de empatía negativa; es decir, al encontrarse en un ambiente familiar de apoyo, los niños cubren satisfactoriamente sus necesidades emocionales y en consecuencia podrán preocuparse menos por ellos mismos, desarrollando a su vez la capacidad para reconocer emociones y problemas en los demás (Duong y Bradshaw, 2017). Este tipo de crianza se caracteriza por la presencia de afecto, comunicación y promoción de la autonomía (Oliva et al., 2008; citado en Cuervo, 2010). Los cuidadores deben proveer oportunidades para el éxito académico o en actividades recreativas, elegir entornos donde el niño pueda interactuar con sus pares y planear rutinas predecibles en un hogar seguro y tranquilo (Berger, 2015).

Un factor relevante del contexto familiar es la reacción de los padres ante las emociones de los niños. Aquellas respuestas relacionadas con el apoyo y enseñanza de estrategias centradas en el problema contribuyen al desarrollo de la regulación emocional, mientras que los niveles excesivos de crítica impactan negativamente en la expresión, regulación y relaciones interpersonales, además de relacionarse con rasgos de psicopatología infantil (Sosa-Hernández et al., 2020).

El ajuste emocional del niño se relaciona de manera significativa con la aceptación que obtienen de los pares. Durante este periodo se comparte más tiempo con ellos, las relaciones de amistad adquieren estabilidad y se vuelven más complejas. Las deficiencias en habilidades sociales pueden contribuir a una emocionalidad negativa. Cuando un niño manifiesta problemas de regulación emocional, es más probable que experimente soledad, ansiedad y comportamiento disruptivo (Visconti y Troop-Gordon, 2010; citado en Kamper-DeMarco et al., 2020)

Las relaciones entre compañeros ocurren a nivel intergrupales e intragrupal. La popularidad y el estatus otorgado por los pares ofrece un sentido de inclusión y aceptación, mientras que las amistades cercanas cumplen una función de seguridad, intimidad y confianza (Maunder y Monks, 2019). De acuerdo con Bukowski (2001; citado en Maunder y Monks, 2019) las funciones principales de la amistad son: proporcionar sentido de autovalía, validación personal y protección, facilitar el aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades, y moldear el desarrollo a través de la incorporación de diferencias socioculturales.

Los efectos de las relaciones de amistad no están relacionados con la cantidad, sino con la calidad de estas. Los niños que reportan una calidad pobre en sus relaciones de amistad tienden a mostrar un autoconcepto negativo, que a su vez influye en la forma en que los demás los identifican y perciben. Esto puede resultar en un trato desagradable de los otros manifestado en victimización y acoso escolar.

Una relación de amistad se caracteriza por la reciprocidad. Aquellas amistades que son correspondidas con el mismo nivel de intensidad contribuyen a la calidad de la relación, en términos de compañía, seguridad, ayuda y cercanía. Tener al menos una relación estable de amistad cercana es relevante para el ajuste socioemocional del niño, ya que se ha relacionado con niveles bajos de agresión y victimización (Bowker et al., 2006). El tiempo compartido con los compañeros desarrolla la formación de relaciones íntimas y cercanas, la aceptación e identidad grupal resultan muy importantes para el niño y algunos aspectos de las relaciones se vuelven más estables. Los problemas como rechazo de los otros, victimización y soledad se asocian con problemas del ajuste psicológico posteriores.

Logros en el desarrollo socioemocional durante la edad escolar

Las emociones se diferencian y se complejizan conforme se avanza en el desarrollo; aquellas que son consideradas innatas (miedo, alegría, tristeza) son inherentes al ser humano y son compartidas con otras especies. Posteriormente surgirán otras que requieren cierta madurez de los procesos cognitivos y poseen una fuerte carga cultural (Heberle et al., 2020).

Izard (1992; citado en Heberle et al., 2020) propone el uso del término emoción con base en los siguientes niveles: 1) el estado cerebral asociado con la presentación o retirada de un incentivo, 2) la experiencia subjetiva de una sensación corporal, 3) los nombres o el significado atribuido a la sensación, y 4) una manifestación conductual, tales como acciones o expresiones faciales.

En términos de desarrollo infantil, a partir de los dos años ocurren cambios significativos en la reacción del infante a las señales emocionales de otras personas. Se establecen diferentes respuestas conductuales a diferentes expresiones emocionales y se hacen progresos en la comunicación de éstas.

Los factores sociales influyen en la manifestación, la experiencia y la expresión emocional de manera distinta en la edad escolar, ya que el niño prefiere depender de sí mismo y no acudir de forma inmediata a la familia en aspectos relacionados con la autorregulación y

el trato con sus pares. Al crecer muestran niveles más altos de eficiencia en el uso de estrategias autónomas de regulación emocional y afrontamiento del estrés. También aprenden a manejar emociones como la vergüenza y usan estrategias para los sentimientos intensos que aún no pueden regular satisfactoriamente (Carr, 2017).

Desde los seis años, la expresión de las emociones muestra un decremento en solitario, pero se mantiene estable en condiciones interpersonales; esto se relaciona con la habilidad de discriminar entre expresión y sensaciones a nivel conceptual (Holodynski, 2004). Hay una internalización de las expresiones emocionales que contribuye a este tipo de autorregulación.

Un estudio experimental realizado por Parsafar et al. (2019) cuyo objetivo fue indagar sobre la flexibilidad de las estrategias de regulación emocional en niños, indica que durante la edad escolar se tiene la habilidad de describir estrategias de autorregulación tanto instruidas como propias, y se tiende a usar la distracción como método de afrontamiento para emociones negativas al recibir instrucciones específicas. Además, se logra hacer un uso flexible de estrategias de regulación emocional, cambiando de forma consistente al enfrentar emociones displacenteras.

La competencia emocional es un término utilizado para evaluar la adaptación y funcionamiento del niño en su desarrollo socioemocional. Se define como “la demostración de autoeficacia en transacciones sociales que involucran emoción” (Saarni et al., 2006, p. 235).

Tabla 1*Logros esperados en términos del desarrollo socioemocional en la edad escolar*

Área	Habilidades
Expresión emocional	<p>Uso de expresiones emocionales para modular las relaciones interpersonales.</p> <p>Distinción entre expresión emocional genuina con amigos cercanos y comportamiento convencional con otras personas.</p>
Regulación emocional	<p>Aumento de la autonomía en la regulación de emociones.</p> <p>Identificación y uso de estrategias de autorregulación emocional y manejo del estrés.</p> <p>Uso de estrategias de distanciamiento ante situaciones donde se tiene poco control.</p>
Manejo emocional en relaciones interpersonales	<p>Consideración de las emociones ajenas.</p> <p>Consciencia de que la falsa expresión de emociones puede causar malentendidos sobre el estado emocional.</p> <p>Uso de habilidades sociales para lidiar con las emociones propias y ajenas.</p> <p>Entendimiento de que una misma persona o situación puede causar múltiples emociones.</p> <p>Uso de información sobre sus emociones y las emociones de otros para hacer y mantener amistades.</p>

Nota. Adaptado de *Social and Emotional Development* (p. 84), por Carr, 2017, John Wiley and Sons.

A lo largo de este capítulo se han mencionado los principales cambios y logros que ocurren durante la edad escolar, la cual está lejos de ser un periodo de inactividad en el desarrollo infantil. El número de investigaciones enfocadas en niños escolares suele ser menor en comparación con etapas como la preescolar o la adolescencia, a pesar de ser una etapa compleja con un impacto considerable en la vida de las personas. Esto ha provocado que la niñez media sea conocida como *los años olvidados* (Mah y Ford-Jones, 2012; Wong et al., 2017; Black et al., 2021). Es evidente que aún se tiene la percepción de la edad escolar únicamente como una etapa intermedia; a pesar de ello, es de suma importancia recordar

que los años escolares implican un grado de actividad constante, reflejado tanto en la consolidación de lo adquirido en edades tempranas como en la generación de nuevas habilidades para etapas posteriores del ciclo vital.

El crecimiento físico y los avances a nivel cognoscitivo sientan las bases para que el niño logre adquirir las habilidades socioemocionales necesarias en esta etapa de su vida. Las nuevas demandas del ambiente familiar y la introducción de la educación formal requieren de nuevas formas de interacción social. La socialización con los pares es un punto central durante la etapa escolar debido a que a través de la interacción con estos el niño es capaz de descubrir sus características personales, preferencias, habilidades y limitaciones. Al conocer estos aspectos de sí mismo, tendrá un soporte que le permitirá desarrollar empatía y habilidades de comunicación y colaboración. Esto finalmente se traduce en relaciones de calidad con sus pares y los adultos que lo rodean, proporcionando satisfacciones personales que fortalecen la autoestima del niño.

La competencia social y las intervenciones para su desarrollo

El interés por la manera en que los niños se relacionan entre sí y con los adultos ha estado presente desde hace siglos. Ladd (2005) realizó un seguimiento histórico sobre el estudio de la interacción social en los niños; de acuerdo con su investigación, en la segunda mitad del siglo XIX surgió el interés en esta área del conocimiento debido a que durante esta época se buscó explicar las causas de la conducta criminal y la enfermedad mental en la juventud. El uso de métodos empíricos para estudiar las relaciones entre pares inició aproximadamente en la década de 1920 y se extendió hasta el período de la segunda guerra mundial. Tras la revisión y evaluación de los resultados de las evaluaciones realizadas, la investigación empezó a tomar un rumbo ligeramente distinto al intentar explicar los factores o antecedentes que predisponen al niño a tener éxito o no en las interacciones con sus compañeros. Este sería el origen del término *competencia social*, del cual ha surgido una gran variedad de investigaciones, pero sigue teniendo un carácter ambiguo dadas las diferencias en el enfoque teórico y la metodología usada en la evaluación. El siguiente capítulo busca abordar la conceptualización de la competencia social y sus características durante la edad escolar, así como los métodos de evaluación e intervención utilizados en la actualidad para su desarrollo.

Aspectos teóricos de la competencia social: definición y modelos

Masten et al. (2015) definen el término competencia como “una familia de constructos relacionados con la capacidad, motivación, proceso o resultados de adaptación efectiva al ambiente, a menudo inferida de una trayectoria de efectividad en funciones esperadas de acuerdo con la etapa del desarrollo y siempre inmersas en un contexto cultural e histórico” (p. 704). Dichas funciones se clasifican en tres categorías (Masten et al., 1999): logros académicos, conducta (seguimiento de las reglas vs conducta antisocial) y competencia social (incluyendo aceptación de los pares y amistades).

Existen múltiples definiciones operacionales de competencia social; sin embargo, se comparte la idea general de que este concepto hace referencia al funcionamiento del individuo respecto a los demás, haciendo énfasis en la convivencia y la formación de relaciones cercanas (Burt et al., 2008).

Rose-Krasnor (1997) recopiló varias definiciones (ver tabla 2) y llegó a la conclusión de que todas estas coinciden en que la competencia social es el grado de “efectividad en la interacción social” (p. 112). Cada definición ha resaltado, en mayor o menor medida, la importancia de aspectos cognitivos, conductuales, emocionales y del desarrollo que influyen en la calidad de las interacciones sociales del individuo.

Tabla 2

Definiciones de competencia social (Rose-Krasnor, 1997)

Autor	Definición
Ford (1982)	El logro de metas sociales relevantes en contextos sociales específicos, utilizando medios apropiados y cuyos resultados son positivos para el desarrollo.
Howes (1987)	Comportamiento que se refleja en un funcionamiento social exitoso.
Rubin y Rose-Krasnor (1992)	La habilidad de alcanzar metas personales en la interacción social, mientras se mantienen relaciones positivas con los otros a través del tiempo y de los diferentes entornos.
Taylor y Asher (1984)	La formulación y adopción de metas personales que son apropiadas y adaptativas para situaciones sociales específicas, así como la implementación de estrategias conductuales efectivas para alcanzar dichas metas.
Yeates y Selman (1989)	El desarrollo de conocimiento y habilidades socio-cognitivas, incluyendo la capacidad para el control emocional, moderar el desempeño conductual en contextos específicos que a su vez son juzgados por uno mismo y los otros para ser exitoso y por lo tanto incrementar la probabilidad de un ajuste psicosocial positivo.

Nota. Adaptado de *Definitions of Social Competence* (p. 113), por Rose-Krasnor, 1997.

De acuerdo con Stump et al. (2017), el carácter ambiguo del término *competencia social* podría deberse a que la metodología empleada para su estudio se basa en la búsqueda de conductas y pensamientos *socialmente competentes* para identificar posteriormente cuáles son sus fundamentos comunes (aproximaciones conocidas como *top-down*). La categorización inicial de una conducta en términos de *competente* o *incompetente* se encuentra inevitablemente sujeta al contexto histórico, social y cultural en el que se lleve a cabo una investigación, evaluación o intervención. Un ejemplo de ello es la valoración positiva de la individualidad y las habilidades sociales de tipo asertivo en las culturas norteamericana-europea, y el énfasis en el control conductual para favorecer la armonía grupal en las culturas asiáticas y latinoamericanas (Triandis, 1995; citado en Chen y French, 2007).

En relación con aquellos comportamientos sociales valorados positivamente, es importante considerar que las conductas percibidas como competentes por el investigador, el psicólogo clínico o las personas cercanas al niño pueden no serlo para este último considerando su etapa del desarrollo, sus propias motivaciones y el contexto en el que realiza dichas conductas. Por lo tanto, un niño con aparente dificultad para tener una competencia social óptima podría ser más bien evaluado de forma inadecuada. Con el objetivo de evitar estas situaciones, Oppenheimer (1989) resalta la importancia de abordar también la influencia que tienen los estándares de la sociedad para catalogar algo como competente o no competente:

“[...] muchas de las habilidades que han sido evaluadas y se piensa que están relacionadas con “habilidades sociales” reflejan meramente la capacidad del niño para cumplir con las demandas y expectativas del ambiente social. En consecuencia, lo que ha sido estudiado es el desarrollo del comportamiento socialmente deseable, no el desarrollo de la competencia social” (p. 41).

Ante esta problemática, Stump et al. (2017) proponen la adopción de una metodología *bottom-up* en donde los esfuerzos de las investigaciones se centren más bien en hallar las

raíces que subyacen a la conducta del individuo, permitiendo así que la competencia social aparezca de varias formas y no sólo en lo que se considera moralmente adecuado. Para ejemplificar los modelos *bottom-up*, los autores utilizaron como base la teoría de la autodeterminación y la teoría del apego (Deci y Ryan, 2000; Ainsworth et al., 1978; citado en Stump et al, 2017), considerando la satisfacción de necesidades innatas, la motivación intrínseca y el apego seguro como los fundamentos de la competencia social.

Los modelos explicativos de los procesos subyacentes a la competencia social son tan variados como las definiciones existentes. Los aspectos contextuales, cognitivos o emocionales tienen una relevancia distinta en cada uno de estos. Durante los últimos años se han realizado esfuerzos para conceptualizar e investigar la competencia social desde una perspectiva integradora que vaya más allá de los aspectos conductuales. Por ejemplo, el modelo de Greenspan (1981) toma a consideración tres características que determinarían el grado de competencia social en el niño: el temperamento, el carácter y la conciencia social. Todos son aspectos intrínsecos y factores externos como el tipo de ambiente y las conductas del otro parecen tener poca relevancia.

Dodge (1985) por otra parte, describe un modelo basado en el procesamiento de información social cuyo fin es responder efectivamente a situaciones de un contexto determinado. De acuerdo con este modelo, el niño ante una situación social cuenta con una serie de capacidades de respuesta biológicamente determinadas y una base de datos que responden a las señales sociales recibidas (input del ambiente). Al generar procesos de representación, interpretación, búsqueda de respuestas y toma de decisiones, se lleva a cabo una respuesta conductual cuya retroalimentación de parte de los demás determinará las conductas siguientes.

El modelo prismático de la competencia social propuesto por Rose-Krasnor (1997) tiene una organización jerárquica en tres niveles y una profundidad que representa su aplicación en los diferentes contextos donde se desenvuelve la persona:

- El nivel inferior (de las habilidades) representa la base conductual y motivacional sobre la cual se establecen los otros elementos de la competencia social. Incluye habilidades específicas que se relacionan con una buena calidad en la interacción, tales como toma de perspectiva, comunicación, empatía, regulación del afecto y solución de problemas en contextos sociales. El factor motivacional involucra las metas y valores propios del individuo que impulsan y dirigen el comportamiento social. Dichas habilidades y motivaciones son valoradas dependiendo del contexto en el que se manifiesten (Asendorf y Aken, 1994; citado en Rose-Krasnor, 1997).
- El nivel medio (de los índices) engloba las características utilizadas para medir y/o evaluar la competencia social. Dichas características pertenecen a dos dominios: *el self*, que refleja la efectividad desde la perspectiva individual y comprende los sentimientos de éxito y eficacia en la interacción social; y *el otro*, donde el individuo pone como prioridad el bienestar de los demás. Este nivel se ve reflejado en las relaciones sanas con los pares y los adultos, lograr un lugar apropiado en grupos sociales y llenar las expectativas de la sociedad a través del comportamiento socialmente responsable.
- El nivel superior (teórico) reúne las características generales del concepto competencia social, definida como *efectividad en la interacción* (Rose-Krasnor, 1997). De acuerdo con este modelo, la competencia social es a) transaccional, porque surge de las interacciones interpersonales; b) dependiente del contexto; c) parte del desempeño en situaciones típicas en lugar de situaciones ideales; y d) relativa a metas específicas.

Este modelo ha sido de utilidad en diversas investigaciones (Denham et al., 2003; Strohmeier et al., 2012; Fabes et al., 2006; Cillessen y Bellmore, 2014; Arsenio y Lemerise, 2001; Gómez-Ortiz et al., 2017) debido a que hace una descripción detallada de los elementos que componen la competencia social y considera la relevancia del contexto en la calidad y

efectividad de las interacciones. Recientemente, Junge et al. (2020) realizaron una revisión del modelo prismático considerando las modificaciones que ha sufrido el ambiente social y cultural en el que se desarrollan los niños, tales como el incremento en el uso de las tecnologías tanto de forma individual (por ejemplo, uso de la televisión/videojuegos) como para establecer interacciones sociales (por ejemplo, conversaciones *online*). En relación con los contextos, proponen cuatro dicotomías que guían el desarrollo de competencia social:

- Casa vs. escuela. El hogar proporciona las bases para la interacción social desde la infancia temprana; sin embargo, la escuela se convierte en el contexto social dominante en etapas posteriores del desarrollo.
- *Offline* vs. *online*. Si bien la mayoría de las interacciones son de tipo presencial en los primeros años de vida, los niños en etapa escolar y los adolescentes han aumentado el uso de redes sociales en línea para comunicarse o jugar con sus amigos o compañeros.
- Con adultos vs. con pares. El niño no puede elegir la interacción que tiene con sus cuidadores o con los profesores; mientras que con los pares se tiene la libertad de establecer amistad o bien mantener una relación más distante.
- Con amigos vs. sin amigos. Los niños interactúan de manera distinta cuando se encuentran con alguien que no les es familiar.

La adición de estas dicotomías al modelo prismático de la competencia social permite una comprensión más amplia de su adquisición y pone de manifiesto un elemento clave de la comunicación actual: las interacciones sociales en línea. El uso cotidiano de Internet a través de dispositivos electrónicos como ordenadores, *smartphones* y tabletas permite a los niños relacionarse con sus amistades y conocer a otros gracias a los *mundos virtuales* que, de acuerdo con Boellstorff (2008; citado en Marsh, 2011), son aquellos recursos que permiten el intercambio de ideas y experiencias vía remota, tales como páginas web, redes sociales o videojuegos.

Aunque se ha advertido de las consecuencias desfavorables del uso de medios digitales en el bienestar emocional de los niños (tales como depresión, ansiedad y soledad), también existe evidencia de que la naturaleza social de la comunicación *online* puede ser utilizada para mejorar aspectos relacionados con el estado de ánimo y promover estrategias que promueven la salud (Hoge et al., 2021). Es necesario reconocer el impacto de la virtualidad en la sociedad actual y considerarla además como un elemento clave para comprender los contextos en los que la competencia social se hace presente.

Las interacciones por medio de recursos virtuales han tomado un papel de vital importancia debido a las problemáticas globales actuales. La aparición del virus SARS-COV-2, causante de la enfermedad COVID-19, es un suceso reciente que desencadenó un gran número de cambios a nivel global en la vida cotidiana de las personas. Los confinamientos alrededor del mundo surgieron por la necesidad de realizar distanciamiento social para evitar contagios. En consecuencia, la socialización *tradicional* tuvo que ser reemplazada por interacciones virtuales desde inicios del 2020. Las clases de tipo presencial fueron suspendidas en México a partir de marzo de dicho año (Reséndiz-Aparicio, 2021) y aunque se realizaron estrategias para implementar la educación a distancia, en la población mexicana existen diferencias considerables a nivel socioeconómico que impiden llevar a cabo una enseñanza virtual (Martínez-Domínguez y Fierros-González, 2022). La falta de socialización resultante del cierre de las escuelas ha mostrado tener un impacto negativo en la salud mental de niñas, niños y adolescentes alrededor del mundo (Viola y Nunes, 2021); sin embargo, regresar por completo a la normalidad no es una opción viable debido a que la emergencia sanitaria continúa. Ante tal situación, se han hecho esfuerzos para aprovechar al máximo las ventajas de los medios tecnológicos y la interacción social online. Un ejemplo notable es el sistema diseñado por Tsoi et al. (2021) cuyo objetivo es combatir los efectos desfavorables del distanciamiento social en los niños. Dicho sistema hace posible llevar a cabo sesiones de juego físico en tiempo real sin necesidad de compartir el mismo espacio.

La interacción social a distancia durante la pandemia causada por COVID-19 cumple una función importante en el bienestar de los niños y en la calidad de su educación (Baber, 2021) y refleja que los avances tecnológicos pueden traer beneficios significativos si son utilizados adecuadamente.

La competencia social en la edad escolar

Como ya se ha mencionado, la introducción de los niños al ambiente escolar favorece la interacción con sus pares de forma constante y con mayor frecuencia que en el periodo de infancia temprana. Los logros en el desarrollo durante la edad escolar permiten, además, que dichas interacciones surjan y se desarrollen de maneras más elaboradas.

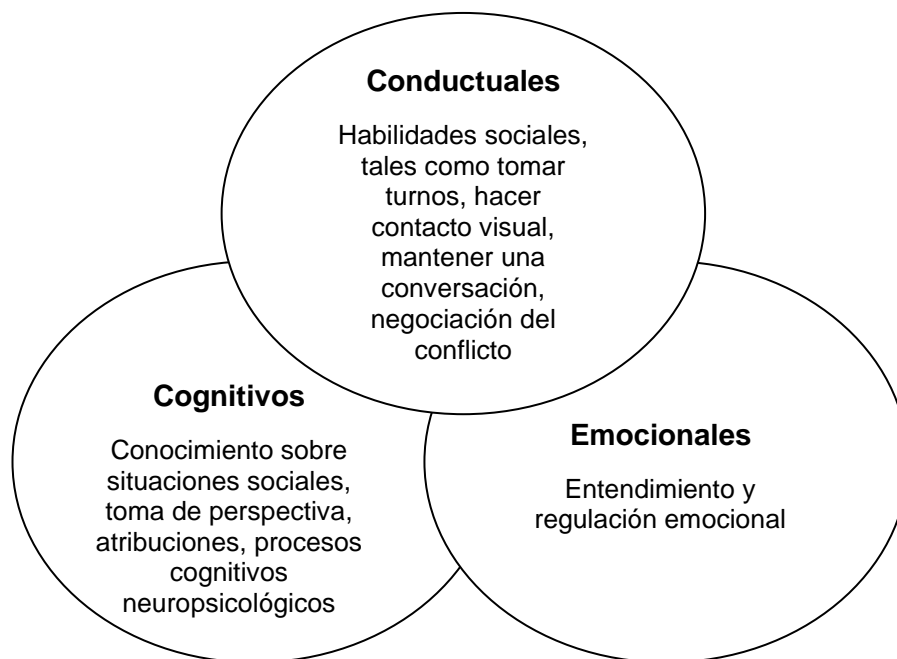
Al entrar a la escuela, los niños deben realizar grandes ajustes relacionados con su conducta y su manera de interactuar con profesores y compañeros (Walker et al., 1985; citado en Gresham, 1997); necesitan adaptarse a las demandas de los profesores dentro del salón de clases y cumplir las tareas que le son requeridas. Estos autores sostienen que los profesores determinarán el grado de competencia social en el niño, basándose principalmente en aspectos conductuales observados en este último, tales como la presencia de comportamientos que fomenten el buen rendimiento académico y la ausencia de aquellos que sean disruptivos, agresivos o que alteren la convivencia. Los pares, por otro lado, valorarán comportamientos de apoyo y cooperación para el grupo, y perciben de forma negativa la agresividad tanto directa como indirecta y la falta de iniciativa.

En la actualidad, las escalas de medición y cuestionarios cuyo objetivo es evaluar la percepción de los profesores sobre la competencia social de sus alumnos hacen uso frecuente de reactivos asociados con el comportamiento socialmente aceptado dentro del salón de clases (Magelinskaitė-Legkauskienė et al., 2018), mientras que los instrumentos de evaluación dirigidos a los pares tomarán a consideración elementos asociados con el cuidado dirigido a las relaciones, la presencia de conflictos y la ayuda recibida, entre otros (Haas et al., 2018).

Las habilidades para formar y mantener relaciones interpersonales con los pares en el ambiente escolar surgen gracias a los progresos en el desarrollo cognitivo y emocional, así como a los cambios en el contexto inmediato de los niños. Milligan et al. (2017) desglosan los factores que interactúan en conjunto para el desarrollo de la competencia social durante la infancia (ver Figura 1). A continuación, se describirán dichos factores y los progresos observados durante la edad escolar.

Figura 1

Factores asociados al desarrollo de competencia social



Nota. Adaptado de *Behavioral, cognitive, and emotional factors interact to support development and enactment of social competence* (p. 65), por Milligan et al., 2017, Springer.

Factores cognitivos

Se distinguen dos tipos o niveles de cognición que interactúan de forma recíproca para el fomento de la competencia social en el niño: las habilidades del pensamiento y los procesos cognitivos neuropsicológicos, de los cuales se habla a continuación.

Habilidades del pensamiento. El pensamiento relacionado con el desarrollo de competencia social incluye el conocimiento adquirido sobre las situaciones sociales y su posterior interpretación. El conocimiento sobre las expectativas a cumplir en un tiempo y lugar específicos, la percepción interpersonal, la formación de atribuciones sobre los comportamientos del otro y la habilidad para inferir estados mentales ajenos se desarrollan de forma considerable a partir de los seis años, lo que permite al niño conocer la influencia de sus propias acciones en las relaciones con los otros, además de contribuir al aprendizaje y uso adecuado de habilidades relacionadas con la conversación, el sentido del humor y la empatía (Bellmore y Cillessen, 2004; Malloy et al., 1996; citado en Sermund-Clikerman, 2007). Estas habilidades han mostrado tener influencia en el rendimiento académico (Lecce et al., 2017).

Desde los cinco años, los niños desarrollan la capacidad para razonar sobre la eficiencia de las acciones de otros al momento de predecirlas (Gonul y Paulus, 2021), lo cual permite reconocer no sólo lo que hará una persona, sino también los posibles resultados de dichas acciones y alternativas que pudieran ser más o menos eficaces para la consecución de un objetivo. El desarrollo de la teoría de la mente durante la niñez media hace que las nociones de equidad cambien de manera considerable; los niños tienden a rechazar ofertas o situaciones donde existe inequidad, independientemente de si esta resulta beneficiosa para ellos (Tsoi y McAuliffe, 2019). Esta característica promueve la convivencia grupal armoniosa debido a que se busca tener condiciones justas para cada uno de los miembros.

Las alteraciones del pensamiento impactan de manera negativa en la cantidad y calidad de las interacciones, así como en el desarrollo de habilidades sociales. Las metacogniciones desadaptativas sobre uno mismo se relacionan con manifestaciones de ansiedad social (Esbjorn et al., 2020). La capacidad para inferir estados mentales se ve disminuida en niños con problemas de conducta y características de *insensibilidad afectiva* (Roberts et al., 2020). Los niños con niveles reducidos de competencia social hacen uso de estrategias cognitivas que organizan la atención, la percepción sensorial y la planificación de

formas inadecuadas, lo cual provoca fallos en las habilidades sociales y una percepción distorsionada de sí mismo y de las intenciones que tienen los demás hacia ellos (Challita et al., 2019).

Procesos cognitivos neuropsicológicos. El desarrollo neuropsicológico durante la edad escolar permite que los niños utilicen de forma más deliberada estrategias para controlar su pensamiento y memoria, aumentando sus capacidades para planificar, autorregularse y solucionar problemas. El progreso en el lenguaje les permite establecer conversaciones más sofisticadas con otros; además, la convivencia con los pares conduce a cambios en su autoconcepto debido a la comparación de las características y habilidades propias con las de los demás (Bauer et al., 2011).

La atención sostenida se relaciona de manera directa con el aprendizaje de habilidades sociales y normas situacionales. Existen problemas relacionados con la atención que impactan de manera directa en la competencia social; por ejemplo, algunos niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) presentan dificultades para la convivencia con sus pares debido a una falta de adecuación al contexto, desencadenando en altos índices de rechazo y hostilidad por parte de los compañeros de escuela (Nixon, 2001). La atención centrada en uno mismo en la edad escolar predice niveles más elevados de ansiedad social durante la adolescencia (Chiu et al., 2021).

Las funciones ejecutivas permiten que los niños sean capaces de evaluar un comportamiento y responder con base en la información obtenida; facilitan la creación de estrategias relacionadas con el control cognitivo y emocional, permitiendo una interacción social efectiva (Fong y Iarocci, 2020). Por ejemplo, la flexibilidad cognitiva ha mostrado tener influencia en la interpretación y respuestas a comentarios irónicos (Zajęczkowska y Abbot-Smith, 2020). Otros procesos cognitivos relacionados con la competencia social son la velocidad de procesamiento y las habilidades visoespaciales, que resultan necesarias para

interpretar y responder a la comunicación tanto verbal como no verbal de manera eficaz (Milligan et al., 2017).

Un metaanálisis realizado por Robson et al. (2019) sugiere que la autorregulación mostrada en edades tempranas se relaciona de manera positiva con la competencia social, funcionando como un factor protector para el acoso escolar y la aparición de síntomas externalizados e internalizados. A su vez, cumple un papel predictor del logro académico y la disminución de conductas agresivas, síntomas depresivos y uso de sustancias al inicio de la adolescencia, mientras que en la edad adulta se relaciona de manera negativa con el desempleo, la obesidad y los síntomas de depresión y ansiedad.

Factores emocionales

Se ha prestado especial atención al rol del elemento emocional en las interacciones sociales. Un elemento que influye en el desarrollo de la competencia social es la regulación emocional, definida como los procesos de carácter interno y externo responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, en términos de su intensidad y temporalidad, para lograr las metas del individuo (Thompson, 1994; citado en Milligan et al., 2017). Estos procesos, de acuerdo con Gross (1998), pueden enfocarse en las situaciones previas a la emoción o bien en la manifestación de la respuesta emocional. Así, existen cuatro estrategias enfocadas en el antecedente y una enfocada en la respuesta (Gross, 1998; Milligan et al., 2017):

Tabla 3*Estrategias para la regulación emocional del modelo de Gross (1998)*

Tipo	Estrategias
Enfocada en el antecedente	<i>Selección de la situación.</i> Capacidad para interpretar el contexto en el que se encuentra durante un momento determinado. <i>Modificación de la situación.</i> Habilidad para utilizar los recursos cognitivos y de solución de problemas en orden de modificar el impacto emocional de dicha situación. <i>Despliegue atencional.</i> Cambio del enfoque atencional para alejarlo de la situación detonante de la emoción. <i>Cambio cognitivo.</i> Selección de uno o varios significados (reinterpretación) sobre la situación para no sentirla de forma tan intensa, irracional o inapropiada.
Enfocada en la respuesta	<i>Modulación de la respuesta.</i> Influnciar las tendencias de la respuesta una vez que han sido elicitadas. Uso de estrategias para disipar las emociones manifestadas en un momento determinado.

La capacidad para entender y manejar las emociones durante los años escolares se desarrolla de manera simultánea con los procesos cognitivos que facilitan el análisis, integración e interpretación de la información emocional. De acuerdo con Colle y Del Giudice (2010), el progreso en la regulación emocional en la niñez media es principalmente notorio en dos áreas: el entendimiento de emociones complejas de tipo social (como la vergüenza y el orgullo) y el empleo deliberado de estrategias de regulación emocional. Las estrategias sofisticadas de regulación como la evaluación cognitiva aparecen durante la etapa escolar, además la habilidad de reconocer expresiones emocionales muestra un desarrollo acelerado; a los 12 años de edad se muestran patrones de reconocimiento similares a los observados en población adulta (Karayanidis et al., 2009; citado en Colle y Del Giudice, 2010).

De acuerdo con Clemente y Adrián (2004), los problemas de regulación externalizados más frecuentes durante la edad escolar son los niveles bajos de tolerancia a la frustración,

control del enojo y la agresividad. Los problemas internalizados, tales como la timidez y el control excesivo de las emociones suelen pasar desapercibidos debido a que no significan un problema para los adultos que rodean al niño e incluso pueden exaltarse como cualidades (en el caso del control emocional excesivo).

Los niños que son más eficaces regulando sus emociones son más propensos a experimentar interacciones sociales más favorables, incluyendo relaciones positivas con los pares, mayor aceptación de los mismos y calidad en sus amistades. No obstante, la relación entre la competencia social y la regulación emocional es de tipo recíproco. Además de mostrar patrones de desarrollo estables durante la edad escolar, los niveles altos de habilidades sociales al inicio de la niñez media tienen un carácter predictor en la capacidad para regular las emociones en edades posteriores (Blair et al., 2015).

El término *competencia social afectiva* relaciona la capacidad de establecer relaciones adaptativas con las personas y la habilidad de experimentar las emociones adecuadamente. Es definida como “la comunicación eficaz del afecto propio, la interpretación y respuesta exitosas a la comunicación afectiva de otros, y la conciencia, aceptación y manejo del afecto propio” (Halberstadt et al., 2001, p. 82). Los procesos involucrados en el desarrollo de competencia social afectiva son, de acuerdo con Camras y Halberstadt (2017), la experimentación de la emoción, la comunicación efectiva de las emociones propias y el entendimiento de las emociones. Saarni (1999, citado en Sermund-Clikerman, 2007) enlista las siguientes habilidades emocionales necesarias para la comunicación interpersonal efectiva, dando lugar al desarrollo de competencia social afectiva:

1. Ser consciente del propio estado emocional y de las motivaciones
2. Habilidad para entender las emociones del otro con base en señales no verbales
3. Habilidad para utilizar el lenguaje emocional
4. Empatía

5. Capacidad para entender que las expresiones internas y externas pueden no ser concurrentes
6. Afrontamiento funcional para las emociones displacenteras
7. Capacidad para entender que las relaciones están íntimamente asociadas con la manera en que se maneja la comunicación emocional
8. Autoeficacia emocional

Dentro del contexto escolar, los niños con capacidades para regular su atención, emociones y conductas pueden hacer un buen manejo del enojo, son empáticos y se comportan de manera adecuada en situaciones interpersonales. Son agradables para el resto de sus compañeros y por tanto muestran niveles mayores de interacción a través del juego, son capaces de solucionar conflictos y no presentan dificultades para tomar turnos y compartir. Aquellos que no logan regularse adecuadamente pueden ser catalogados como *inmaduros* y poco agradables para el resto de los niños; llevándolos al aislamiento y el rechazo (Fantuzzo et al., 2004; Sanson et al., 2002; citados en Macklem, 2006). La expresión desbordada de emociones, incluso de aquellas catalogadas como *positivas*, se relaciona con una falta de habilidad para entender las situaciones sociales y con dificultades para utilizar estrategias de solución de problemas relacionadas con las interacciones entre pares (Denham et al., 1990; citado en Sermund-Clikerman, 2007).

Factores conductuales: las habilidades sociales

De acuerdo con Sheridan y Walker (1999; citado en Warnes et al. 2005), las habilidades sociales hacen referencia a “conductas discretas y orientadas a metas que permiten al individuo interactuar de manera efectiva con otros en su entorno” (p. 177). Involucran necesariamente la interacción con los otros y se componen de comportamientos aprendidos que son socialmente reforzados y específicos del contexto, los cuales funcionan para iniciar y/o responder a situaciones sociales. Las conductas que se consideren como

habilidades sociales dependerán en gran medida de la etapa del desarrollo en la que se encuentre una persona; las exigencias y las expectativas sufren cambios considerables conforme la edad avanza (Lacunza y González, 2011).

Los factores cognitivos y emocionales sientan las bases para el aprendizaje de habilidades sociales; no obstante, debe recordarse que el ambiente en el que se desenvuelva el niño también será determinante para el desarrollo de dichas conductas. Una conducta socialmente reforzada en la familia, por ejemplo, podría tener repercusiones diferentes dentro del contexto escolar o en las interacciones con los pares.

Durante la niñez media, la escuela y los compañeros tienen expectativas diferentes sobre el comportamiento que es apropiado en situaciones sociales. Cada uno de los contextos (familiar, escolar, entre pares) requiere de conductas diferentes para un funcionamiento social adecuado; en consecuencia, los niños deben ser capaces de ajustar las diferencias en estas demandas y comportarse de forma que se adapte a los requerimientos del contexto inmediato (Warnes et al., 2005).

Las habilidades para entrar a las conversaciones, tomar turnos, negociación del conflicto, escuchar a lo que el otro dice y mostrar comprensión de manera no verbal se vuelven importantes durante la edad escolar para la aceptación de los pares. A su vez, el juego en paralelo pasa a ser juego cooperativo, lo cual refuerza el aprendizaje de estas conductas (Sermund-Clikerman, 2007).

De acuerdo con los hallazgos obtenidos por Warnes et al. (2005) algunas de las conductas identificadas como relevantes para la competencia social son las siguientes:

- Capacidad para hacer acuerdos (puede ceder, negociar, no siempre quiere hacer las cosas a su modo o ser el primero, no es *mandón*)
- Empatía (comprensivo, cariñoso, compasivo, ayuda cuando alguien está triste o emocional)

- Respeto a otras personas (adultos y pares) y con su propiedad (no destruye o pierde cosas)
- Ayuda a otros con tareas personales (levanta cosas, ayuda a encontrar algo perdido)
- No insulta verbalmente a otros (poner apodos, hablar a sus espaldas, criticar, callar, burlarse de otros)
- No daña físicamente a otros
- Extroversión y amigabilidad (se acerca a otros con facilidad, busca hacer amigos, inicia conversaciones)
- Modales (amable, cortés, dice *por favor* y *gracias*)
- Seguimiento y respeto de las reglas (dentro del salón de clases, en un contexto de juego o dentro de la familia)
- Generosidad (comparte juguetes, dinero u otros objetos)

Las interacciones, relaciones y grupos que formen los niños a lo largo de esta etapa son relevantes a nivel psicológico y emocional. Además, constituyen oportunidades para abrirse camino en otros ambientes; por ejemplo, serán capaces de aportar de diferentes formas en el ambiente familiar, en la escuela o en su comunidad (Rubin et al., 2012).

Identificar los comportamientos que son necesarios para la competencia social es la base para diseñar intervenciones que fomenten su desarrollo en los entornos familiar, escolar y con los pares. Es de suma importancia adoptar una perspectiva contextual para la evaluación de conductas que son significativas y corresponden a la calidad en las interacciones sociales (Warnes et al., 2005).

Evaluación de la competencia social e intervenciones para su desarrollo

Métodos de evaluación

A pesar de ser constructos diferentes, la competencia social tiende a ser considerada como un sinónimo de habilidades sociales. La distinción entre los dos conceptos es que la competencia social comprende las conductas sociales que muestran efectividad en generar,

mantener e incrementar las interacciones adaptativas con otras personas, mientras que las habilidades sociales son los componentes específicos o conductas discretas pertenecientes a la competencia social (Foster y Richte, 1979; citado en Boisjoli y Matson, 2009). La competencia social implica qué tan bien las personas utilizan las habilidades sociales que tienen en su repertorio (Boisjoli y Matson, 2009). Encontrar métodos efectivos para la evaluación de la competencia social es una tarea compleja debido a las múltiples dimensiones que impactan en la misma. Gresham (1986, 1997; citado en Little et al., 2017) describe las siguientes categorías generales utilizadas para la evaluación de la competencia social:

- *Aproximación conductual.* Es la forma más común de definición y evaluación. De acuerdo con esta perspectiva, la conducta verbal y no verbal es aprendida en la interacción social, siendo susceptible de ser reforzada o castigada dependiendo de las características individuales, de los otros y de la situación específica.
- *Aceptación de los pares.* Se utiliza la aceptación y la popularidad del individuo para definir las habilidades sociales. Se considera que los niños aceptados y vistos como populares por sus compañeros poseen un mayor nivel de competencia social.
- *Validación social.* De acuerdo con esta categoría, una persona es hábil socialmente cuando es capaz de realizar conductas que dan lugar a resultados favorables en un contexto específico.

La importancia de establecer métodos válidos y confiables para la evaluación de la competencia social reside en que de esta manera pueden identificarse fortalezas y áreas de oportunidad tanto en poblaciones normoevolutivas como en aquellas con algún tipo de trastorno o que se encuentran en entornos desfavorables. De esta manera pueden diseñarse intervenciones adecuadas para las necesidades específicas de cada grupo considerando los diferentes contextos (escolar, clínico, comunitario, entre otros). Evidentemente, el progreso logrado en las intervenciones y sus efectos a mediano y largo plazo también deberá ser

medido a través de los métodos de evaluación diseñados para la medición de la competencia social.

Boisjoli y Matson (2009) distinguen los siguientes métodos de evaluación:

- *Observacional.* Incluyen el role-play y la observación directa. Se consideran aspectos como el contacto visual, el volumen de la voz, número de palabras dichas y la expresión facial, así como la frecuencia, la intensidad y la duración de otros comportamientos durante una situación social real o ficticia.
- *Escalas de medición.* Consisten generalmente en escalas tipo Likert donde se muestran enunciados relacionados con posibles conductas, pensamientos o emociones manifestados por el niño durante las situaciones sociales. Los puntajes de estas escalas son comparados con el grupo normativo de la misma edad y sexo.
- *Sociometría.* Hace referencia a la calificación otorgada por los pares de las habilidades sociales del niño. Se distinguen dos categorías: nominación de los pares, donde se le pide a los niños que nombren a aquel compañero que es más adecuado para una situación determinada (por ejemplo: *¿quién es la persona más querida en la clase?*); y calificación de los pares, donde se les pide a los niños que califiquen a los otros en ciertas actitudes o comportamientos utilizando escalas tipo Likert.
- *Autorreportes.* Son escritos por el niño donde se describen las creencias y las percepciones de sus propias habilidades sociales.

En cualquiera de los métodos a utilizar deben considerarse las características individuales del niño y su posible implicación en los resultados de la evaluación; un comportamiento puede manifestarse o estar ausente por falta de competencia social o bien por otras variables de tipo intrínseco (edad, sexo, estatus socioeconómico, presencia de trastornos, entre otras) o extrínseco. Hupp et al. (2009) resaltan el hecho de que la mayoría de los enfoques dedicados a estudiar la competencia social se han centrado casi exclusivamente en el exceso o déficit

de conductas para diseñar estrategias de evaluación y de intervención, ignorando el impacto del contexto en que estas se presentan o dejan de presentarse. Ante esta problemática, sugieren el uso de un enfoque contextual donde se tome a consideración tanto las metas a alcanzar y la motivación para realizar una conducta social desde la perspectiva del niño, como las respuestas externas del ambiente que pudieran reforzarla o disuadirla (Haring, 1992; Sheridan y Walker, 1999; Warnes et al., 2005; citados en Hupp et al., 2009).

Intervenciones

Gumpel y Golan (2000) clasifican la perspectiva teórica utilizada en las intervenciones para habilidades sociales en dos grandes grupos. Los modelos moleculares tienen como objetivo aumentar la frecuencia de comportamientos específicos que pueden ser reforzados en el ambiente cotidiano, así como la eliminación de comportamientos desadaptativos. Una de las debilidades de este modelo es su falta de generalización fuera del tratamiento; en respuesta a ello, se han incrementado las estrategias encaminadas a generalizar los resultados obtenidos en diferentes situaciones, momentos y respuestas. Por otro lado, los modelos enfocados al proceso son de orientación más cognitiva y buscan desarrollar los procesos encargados de incrementar la generalización de las conductas, tales como solución de problemas, automonitoreo y autorreforzamiento. Estos dos modelos son la base para una amplia variedad de estrategias cuya meta final es fortalecer la competencia social en los niños. Hupp et al. (2009) distinguen los siguientes tipos de intervención con base en las estrategias utilizadas en éstas:

Tabla 4

Tipos de estrategias utilizadas en las intervenciones para el desarrollo de competencia social

Tipo	Descripción
Técnicas operantes	Utilización de estrategias de reforzamiento positivo (economía de fichas, reforzamiento social, entre otros) y en algunos casos de castigo (desaprobación social) para la modificación de un número específico de comportamientos sociales. Los efectos suelen perderse una vez que se retira el reforzador y no han mostrado efectividad para la enseñanza de nuevas habilidades.
Entrenamiento en habilidades sociales	Se busca corregir el déficit en habilidades sociales a través de una combinación de diversas estrategias: modelamiento, seguimiento de instrucciones, ensayos, retroalimentación y reforzamiento, entre otras. Suelen incluirse componentes cognitivos, pero no son el punto central del entrenamiento.
Entrenamiento cognitivo-conductual	Su objetivo es desarrollar las habilidades cognitivas de solución de problemas bajo la premisa de que el cambio conductual será causado por el progreso en estas. Incluye la generación de respuestas conductuales alternativas y el desarrollo de una mejor toma de perspectiva interpersonal.
Intervenciones multicomponente	Además de los aspectos cognitivos y conductuales, abordan las influencias contextuales y el componente fisiológico asociado con las emociones, especialmente las respuestas relacionadas con el enojo y la ansiedad. Se identifican los componentes que provocan dichos estados y se implementan técnicas para su regulación.

El tipo de intervención a utilizar en una población determinada debe ser adecuado para las características de esta última. Algunos de los aspectos a considerar son: la existencia de trastornos del desarrollo, problemas externalizados/internalizados y/o las situaciones de vulnerabilidad en el niño (Nurcombe, 2007; Flament et al., 2007).

Las intervenciones para promover la competencia social en niños de edad escolar con un desarrollo normoevolutivo, se han enfocado en la enseñanza de habilidades a un nivel esencialmente conductual; sin embargo, en la actualidad se han realizado esfuerzos por integrar aspectos cognitivos y emocionales en los programas. El contenido y las características de los programas están influenciados principalmente por la edad a la que se dirigen. Por ejemplo, en niños de 10 años o menores es común el entrenamiento de acciones físicas simples como compartir juguetes, iniciar una conversación, escuchar en silencio mientras los otros hablan y ayudar a los otros. Mientras los niños crecen, el contenido de los programas de competencia social refleja los avances que tienen en términos de procesos cognitivos y emocionales (Milligan et al., 2017). Las intervenciones diseñadas para los niños mayores de 10 años prestan más atención a los aspectos cognitivos y emocionales de la competencia social. Se incorporan elementos que reflejan el entendimiento socioemocional y la autopresentación, la regulación emocional (manejo del estrés, tolerancia a la frustración, expresión apropiada del enojo), empatía, comunicación eficaz, asertividad social, resistir a la presión social y habilidad para tomar la perspectiva del otro.

Eficacia de las intervenciones. La eficacia de los programas de entrenamiento de la competencia social ha sido estudiada a través de la realización de metaanálisis que calculan tanto el efecto global de la intervención como el causado por elementos particulares de la misma (Hupp et al., 2009); sin embargo, la evidencia obtenida no es del todo concluyente. Dichos análisis han detectado de manera general dos problemáticas: los programas en su mayoría solo tienen efectos moderados y no existe evidencia sólida de que estos se mantengan a largo plazo. De acuerdo con Foster y Bussman (2008), la heterogeneidad mostrada por los estudios refleja diferencias considerables tanto en los programas como en los criterios y categorías establecidos para determinar su efectividad.

¿Cuáles son los lineamientos utilizados para considerar efectiva una intervención? Silverman y Hinshaw (2008) realizaron una clasificación de los criterios para la clasificación de los tratamientos basados en evidencia de la cual se derivan cuatro categorías: los

tratamientos consolidados, cuya aplicación basada en un manual de tratamiento y en poblaciones delimitadas han mostrado evidencia significativamente superior a la del placebo o del tratamiento previo; los tratamientos probablemente eficaces, cuyos resultados son estadísticamente significativos en comparación con un grupo control; los tratamientos posiblemente eficaces, en los que al menos un estudio muestra evidencia de la eficacia sin evidencia que demuestre lo contrario; y los tratamientos experimentales, los cuales no han sido probados en ensayos que cumplen los criterios de trabajo según la metodología utilizada.

Una revisión de programas de prevención dirigidos a niños y adolescentes realizada por Nation et al. (2003) distingue nueve características que son propias de las intervenciones efectivas:

- Amplitud. Son dirigidas a los niveles individual, familiar y/o escolar. Se abordan los factores de riesgo y se resaltan los factores protectores.
- Variación en los métodos de enseñanza. Se promueve la adquisición de habilidades a través de las instrucciones interactivas y la experiencia práctica
- Dosificación adecuada. Intervenciones con la duración e intensidad suficiente para tener un efecto.
- Modelo teórico. Basadas en modelos teóricos explícitos de la interacción entre factores de riesgo y protectores.
- Promoción de relaciones positivas. Se abordan las relaciones padres-hijos, alumno-profesor y relaciones entre pares.
- *Timing* apropiado. Las intervenciones son aplicadas antes de que los participantes hayan desarrollado el problema objetivo por completo, dando la oportunidad de alterar trayectorias patogénicas del desarrollo.
- Relevancia sociocultural. Reflejan las normas de la comunidad, creencias culturales y se incluyen prácticas que incrementen la receptividad de los participantes y sus familias.

- Evaluación de los resultados. Los programas eficaces incorporan mejoras continuas de su calidad mediante la retroalimentación obtenida de las evaluaciones.
- Apoyo y entrenamiento al personal. Prestan especial atención a la selección, entrenamiento, supervisión y apoyo continuo del personal que aplicará la intervención.

Para que una intervención logre los resultados deseados deben tomarse en cuenta los componentes que impulsan su efectividad, así como aquellos rubros donde se tiene oportunidad de mejorar. Uno de los problemas frecuentemente encontrados en los programas de prevención universal es la falta de intensidad y duración para lograr un cambio significativo (Nurcombe, 2007). Los programas deben aspirar a tener un funcionamiento eficaz en múltiples niveles (en el niño, la familia, la escuela y la comunidad), contar con una base empírica sólida y estar en constante revisión.

En este capítulo se hizo una breve exposición de los elementos que conforman la competencia social, así como las características de su evaluación e intervención. La aceptación de los pares en el contexto escolar, así como la reputación adquirida en edades tempranas tienen implicaciones a futuro en el desarrollo de características de personalidad y rasgos psicopatológicos (Gest et al., 2006). Dentro de la psicopatología del desarrollo, el déficit en la calidad y cantidad de las relaciones con los pares juegan un rol significativo en el desarrollo de síntomas externalizados e internalizados, dificultades en las competencias académicas, laborales y en la capacidad para mantener relaciones sociales y de tipo romántico (Roisman et al., 2004; citado en Gest et al., 2006).

Los diferentes dominios en los que se manifiesta la competencia cumplen con una función relevante en la adaptación y el desarrollo de otras habilidades. Masten (2014) afirma que “la competencia genera competencia” (p. 73) y ejemplifica su impacto de la siguiente manera:

“La competencia [...] en un período del desarrollo ha demostrado prever una función efectiva en dominios de etapas posteriores. Por ejemplo, la competencia social con

los pares durante la niñez tardía y la adolescencia temprana prevé el éxito en las relaciones románticas, el empleo y la crianza durante la adolescencia y la adultez temprana” (p. 73)

Los programas de intervención enfocados a la prevención universal deben considerar como una tarea indispensable promover el desarrollo de la competencia social con los componentes cognitivos, conductuales y emocionales que esta involucra, debido a que conforma un factor protector ante múltiples problemas de salud mental y a su vez propicia el desarrollo de otras habilidades y logros a lo largo del ciclo vital. Algunos de los aspectos en los que se ha visto reflejado el impacto positivo de la prevención universal en niños y adolescentes son el aprovechamiento académico (Pandey et al., 2022), la resiliencia (Chen et al., 2022), los problemas de tipo conductual (Lösel et al., 2013; Muratori et al., 2016; Waasdorp et al., 2022) y el manejo de la ansiedad (Scaini et al., 2022).

Justificación

Como se ha señalado hasta el momento, el desarrollo adecuado de la competencia social durante la infancia constituye un factor de protección importante ante problemas de salud mental debido a que permite la formación de redes de apoyo sólidas y contribuye al éxito en los ámbitos escolar, profesional y familiar (Huber et al., 2019).

Estudiar las implicaciones que tiene la competencia social en las primeras etapas de la vida sirve como punto de partida para la creación de estrategias que ayuden a promoverla a gran escala. El fomento de la competencia social a través del entorno escolar podría ser una manera efectiva de reducir factores de riesgo y de contribuir favorablemente a la salud mental de la población general (Meilstrup et al., 2019).

La prevención universal debe ser considerada como un recurso valioso para hacer frente a problemas sociales cuyo origen puede explicarse por una competencia social ineficiente, tales como la agresión y la exclusión (Hukkelberg et al., 2019). Esto cobra especial relevancia en países como México, donde siete de cada diez niños y adolescentes de educación básica han sufrido de acoso escolar, ocupando el primer lugar a nivel internacional (Senado de la República, 2019).

A pesar de los beneficios individuales y colectivos que trae consigo el promover la competencia social, hay poca evidencia respecto a intervenciones dirigidas a niños con desarrollo normal. recientemente se ha reportado que la mayoría de las intervenciones de tipo universal tienen como objetivo la prevención de otras complicaciones, tales como la ansiedad y la depresión (Scaini et al., 2022) o bien, buscan el desarrollo de la competencia social en individuos con características muy específicas; tal es el caso de los programas dirigidos a niños con diagnóstico de TDAH o trastorno del espectro autista (Martinez et al., 2021; Morris et al., 2021). Estas situaciones reflejan que la estimulación de habilidades relacionadas con la socialización puede quedar relegada o bien volverse exclusiva para población clínica.

La presente investigación busca proporcionar un panorama introductorio y esclarecedor respecto a las particularidades de los programas de prevención universal dirigidos a desarrollar la competencia social en la etapa escolar, debido a que las revisiones previas sobre el tema han mostrado ambigüedad en torno a la definición de los componentes específicos que favorecen su efectividad (Chorpita y Daleiden, 2009; citado en de Mooij et al., 2020). Además, los criterios para delimitar la población suelen ser amplios, ocasionando que, por ejemplo, en un solo estudio se analicen los resultados para niños y adolescentes que pueden presentar problemas de conducta, trastornos del desarrollo o bien pertenecer a un grupo normoevolutivo. De esta manera resulta complicado saber qué elementos de la intervención tienen efecto en una población de edad y características conductuales específicas.

Se ha reportado que los tratamientos orientados a promover habilidades de índole social fallan en dos grandes ámbitos: la generalización de las conductas y la individualización del tratamiento (Evans et al., 2000). Estas deficiencias pueden deberse, en parte, a que las intervenciones suelen realizarse considerando únicamente componentes aislados de la competencia social, dando como consecuencia una perspectiva reduccionista de la misma y haciendo que se ignoren aspectos de suma relevancia, tales como el contexto y la etapa del desarrollo en la que se encuentran los niños. Se ha sugerido en diversos análisis (Bernazzani y Tremblay, 2006; Fernández et al., 2014; Spence, 2003) que la enseñanza de habilidades sociales debe tomar en cuenta aspectos internos y externos del individuo para lograr resultados significativos y duraderos. Revisar la evidencia empírica más reciente sobre el fomento de la competencia social permite observar si las limitaciones detectadas anteriormente han sido superadas, y también abre paso a la reflexión respecto a los nuevos obstáculos que enfrentan los programas para lograr su objetivo.

Método

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características de las intervenciones que han reportado ser efectivas para el fomento de la competencia social en niños de edad escolar?

Objetivos

Objetivo general:

- Describir las características de las intervenciones enfocadas al desarrollo de competencia social en la edad escolar.

Objetivos específicos:

- Revisar la evidencia empírica relacionada con el desarrollo de la competencia social reportada en los últimos cinco años.
- Analizar los aspectos asociados con las intervenciones que han reportado ser efectivas para desarrollar la competencia social durante la edad escolar.

Definición conceptual

La competencia social se define como el grado en el cual los individuos son capaces de utilizar sus recursos intrínsecos y extrínsecos de manera efectiva para ganar aceptación de los demás, hacer amistades, mantener relaciones interpersonales satisfactorias y terminar con relaciones que puedan resultar desfavorables (Gresham, 2001). La competencia social tiene componentes emocionales (entendimiento y regulación de las emociones), cognitivos (conocimiento sobre situaciones sociales, capacidad de tomar la perspectiva del otro, capacidad para explicar las causas de un comportamiento y procesos cognitivos neuropsicológicos), así como conductuales (habilidades sociales como tomar turnos, hacer contacto visual, mantener una conversación y negociar ante conflictos) necesarios para la adaptación social (Semrud-Clikeman, 2007). Dichos componentes mantienen una relación

bidireccional con el contexto social inmediato, compuesto por los cuidadores, profesores y pares, el cual a su vez está inmerso en una esfera cultural y temporal específica.

De acuerdo con Little et al. (2017), las habilidades para alcanzar la competencia social incluyen: comunicación (contacto visual, tomar turnos, tono de voz apropiado), cooperación (ayudar a otros, compartir, seguir instrucciones), asertividad (pedir información de otros, presentarse, responder a las acciones de otros), empatía (mostrar preocupación por el otro, tomar la perspectiva del otro), compromiso (unirse a actividades, hacer amigos, interactuar con otros de manera constante) y autocontrol (tomar turnos, comprometerse a realizar o no una conducta determinada, responder apropiadamente al conflicto).

Tipo de estudio y diseño

La presente investigación es del tipo no experimental, caracterizada por la ausencia de manipulación directa de la variable independiente “debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables” (Kerlinger y Lee, 2002, p. 504). El diseño transversal descriptivo propio de esta investigación tiene como meta especificar las características más relevantes del objeto de estudio con base en la recolección de datos en un punto temporal específico (Creswell y Creswell, 2017).

Una revisión sistemática se define como la revisión de una pregunta claramente formulada utilizando métodos sistemáticos y explícitos para identificar, seleccionar y evaluar críticamente las investigaciones relevantes en torno a dicha pregunta, así como para la recopilación y análisis de los datos de los estudios incluidos (Moher et al., 2009).

La presente revisión sistemática es de tipo cualitativo debido a que los resultados se reportan únicamente de manera descriptiva y hay ausencia de análisis estadístico (Aguilera-Eguía, 2014).

Procedimiento

Se realizó una búsqueda sistemática de las intervenciones enfocadas a promover la competencia social tomando como base los siguientes criterios de elegibilidad:

- Tipo de publicación: artículos de investigación
- Año de publicación: 2016 a 2021
- Idioma: español e inglés
- Rango de edad de los participantes: 6 a 11 años
- Intervenciones realizadas en población con desarrollo normoevolutivo.
- Intervenciones cuyo objetivo general sea la promoción de la competencia social
- Intervenciones que hayan reportado efectividad por medio de diferencias estadísticamente significativas entre grupos (en el caso de diseños experimentales o cuasiexperimentales) o entre el pre-test y el post-test (en el caso de diseños no experimentales)
- Los términos utilizados para la búsqueda deben encontrarse ya sea en el título, en el resumen o en las palabras clave.

La búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos especializadas: ERIC, PsycINFO, Redalyc y Web of Science, debido a que son bases cuya temática incluye la psicología y se tiene acceso a las mismas gracias al acervo de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda en español: competencia social, habilidades sociales, edad escolar, primaria, intervención, programa, entrenamiento. Se hizo la traducción de los términos al inglés para introducirlos en las bases de datos angloparlantes: social competence, social skills, middle childhood, school age, elementary, intervention, program, training.

A pesar de que la competencia social y las habilidades sociales son conceptos diferentes, se utilizó también este último como término de búsqueda debido a que los entrenamientos en habilidades sociales persiguen el objetivo de incrementar la habilidad de aplicar comportamientos sociales necesarios para alcanzar la efectividad en situaciones sociales (Spence, 2003), lo cual se encuentra directamente relacionado con la definición de competencia social: *efectividad en la interacción*.

Los operadores booleanos se emplearon de la siguiente manera:

- Competencia social and (intervención or programa or entrenamiento) and (edad escolar or primaria)
- Habilidades sociales and (intervención or programa or entrenamiento) and (edad escolar or primaria)
- Social competence and (intervention or program or training) and (middle childhood or school age or elementary)
- Social skills and (intervention or program or training) and (middle childhood or school age or elementary)

Los hallazgos y su delimitación se reportaron utilizando el diagrama de flujo propuesto en la declaración PRISMA 2020 con la finalidad de mantener una estructura detallada y transparente del método y los hallazgos obtenidos (Page et al., 2021). La información de los textos incluidos en la revisión se organizó en una tabla (ver Anexo 1) que incluye los siguientes datos: País, Año, Autor(es), Título, Objetivo, Método, Tipo de evaluación, Tipo de intervención, Resultados, Discusión, Conclusiones.

Resultados

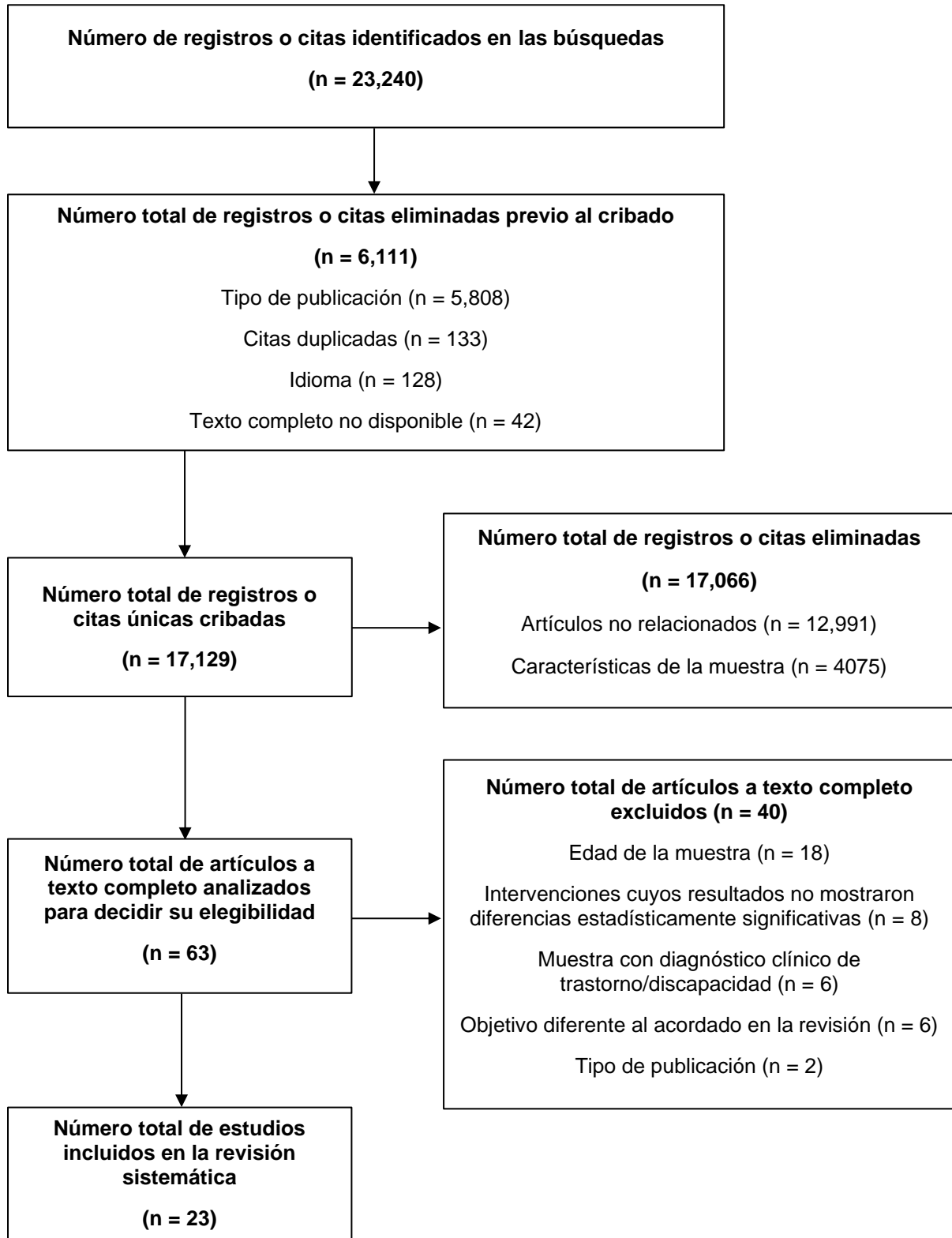
Se obtuvo un total de 23,240 resultados tras realizar la búsqueda en las cuatro bases de datos establecidas. Se eliminaron 6,111 registros que no cumplían con las características de tipo de publicación, idioma, citas duplicadas o texto completo no disponible, dejando 17,129 citas para revisión rápida. De estas, 17,066 fueron descartadas, principalmente por tratarse de artículos no relacionados con el objetivo de esta revisión, y también por las características de la muestra utilizada en las investigaciones.

Se seleccionaron 63 artículos para ser revisados a texto completo y determinar su elegibilidad. Se excluyeron 40 de estas publicaciones debido a los siguientes motivos: edad de la muestra, resultados poco relevantes para la revisión, muestra con diagnóstico clínico de trastorno/discapacidad, objetivo diferente al acordado a la revisión y tipo de publicación.

Finalmente, 23 artículos fueron seleccionados e incluidos en la presente revisión sistemática (ver Figura 2). La información más relevante de cada una de estas publicaciones se encuentra en el Anexo 1.

Figura 2.

Diagrama de flujo de la información de la revisión sistemática propuesto por la declaración PRISMA (Traducción de Urrutia y Bonfil, 2010).



De los 23 artículos seleccionados, ocho (34.78%) son investigaciones realizadas en Estados Unidos; tres (13.04%) se llevaron a cabo en México y dos (8.7%) son provenientes de Reino Unido. Los diez artículos restantes (43.5%) provienen de diferentes países (ver tabla 5).

Respecto al año de publicación, siete de los 23 artículos (30.43%) son del año 2016. Cinco (21.74%) fueron publicados en 2020, cuatro (17.39%) en 2017 y en 2019 respectivamente, y tres (13.04%) en 2021 (ver tabla 5). Se tiene un promedio de cuatro artículos por año.

21 artículos (91.3%) fueron escritos en inglés y dos (8.7%) en español. 13 siguieron una metodología cuantitativa con diseño cuasiexperimental (es decir, el grupo control no se conformó de manera aleatorizada). Cinco llevaron a cabo un diseño no experimental (con ausencia de grupo control), tres fueron realizados con diseño experimental (con grupos aleatorizados), uno con metodología mixta y uno con cualitativa (ver tabla 5).

Tabla 5

Frecuencia y porcentaje de artículos por país de publicación, año, idioma y metodología utilizada.

País	n	%
Estados Unidos	8	34.78%
México	3	13.04%
Reino Unido	2	8.7%
Argentina	1	4.35%
Australia	1	4.35%
China	1	4.35%
España	1	4.35%

Grecia	1	4.35%
Hong Kong	1	4.35%
Letonia	1	4.35%
Noruega	1	4.35%
Polonia	1	4.35%
Portugal	1	4.35%

Año	n	%
2016	7	30.43%
2017	4	17.39%
2018	0	0%
2019	4	17.39%
2020	5	21.74%
2021	3	13.04%

Idioma	n	%
Inglés	21	91.3%
Español	2	8.7%

Metodología	n	%
Cuantitativa – Diseño cuasiexperimental	13	56.51%
Cuantitativa – Diseño no experimental	5	21.75%
Cuantitativa – Diseño experimental	3	13.04%
Mixta	1	4.35%
Cualitativa	1	4.35%

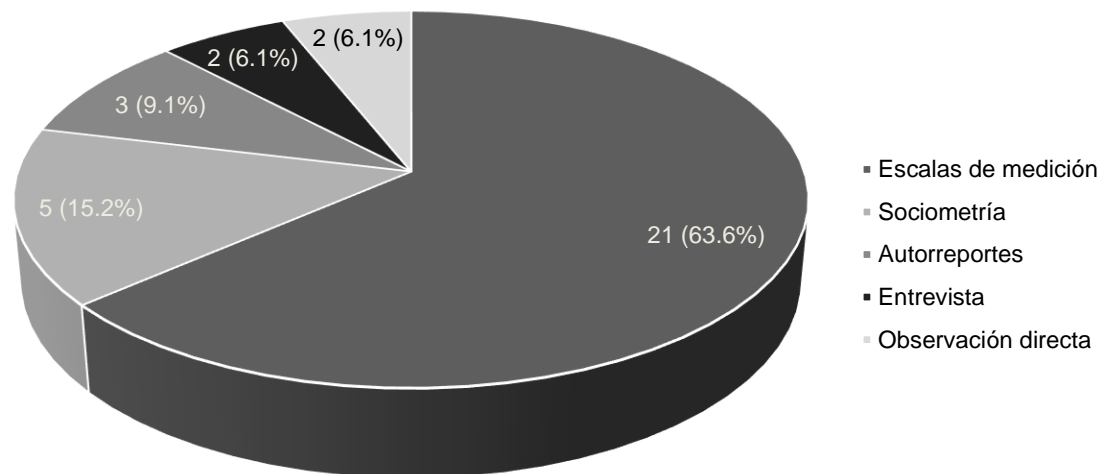
Método de evaluación

Considerando la clasificación realizada por Boisjoli y Matson (2009), el método de evaluación utilizado con mayor frecuencia fue el de las escalas de medición; 21 (91.3%) de los 23 artículos seleccionados hicieron uso de al menos un instrumento estandarizado de evaluación que pudo haber sido dirigido a los niños, a los profesores y/o a los cuidadores principales.

Cinco investigaciones (21.74%) utilizaron la evaluación sociométrica; tres (13.04%) autorreportes y dos (8.7%) observación directa. Se añade un tipo de evaluación no considerado en la clasificación de Boisjoli y Matson (2009): la entrevista semiestructurada, que fue utilizada en dos de las investigaciones revisadas (Cunningham et al., 2019; García-Esparza y Méndez-Sánchez, 2016) (ver Figura 3).

Figura 3

Frecuencia de artículos por métodos de evaluación.



Nueve artículos (39.15%) hicieron uso de más de un método de evaluación, realizando las siguientes combinaciones:

- Escalas de medición con sociometría (Carro et al., 2020; Collins et al., 2016; García-Bacete et al., 2019; Papiéska et al., 2017; Vassilopoulos et al., 2017)
- Escalas de medición con autorreportes (Lewis et al., 2021)
- Escalas de medición con entrevista semiestructurada (Cunningham et al., 2019)
- Escalas de medición con observación directa (Griffin Jr et al., 2017)
- Observación directa con entrevista semiestructurada (García-Esparza y Méndez-Sánchez, 2016)

Características de las intervenciones

Modelo teórico utilizado

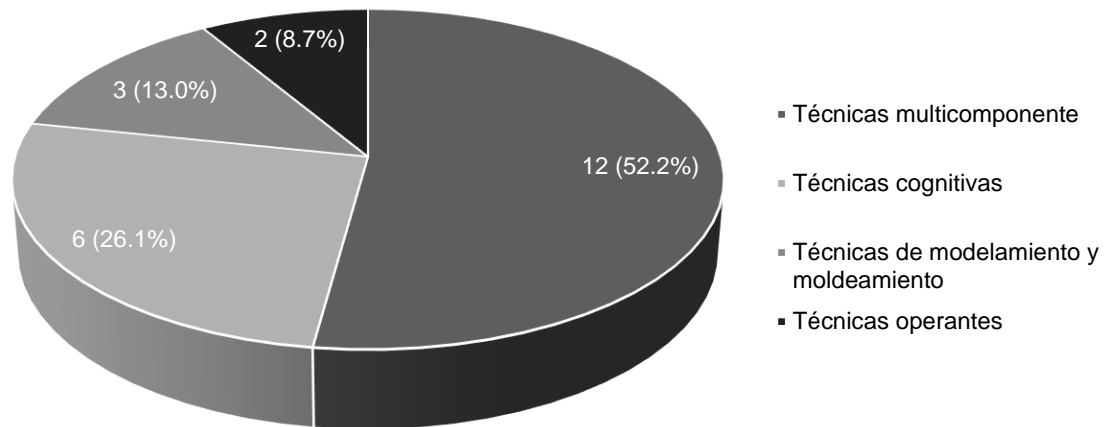
La mayoría de los artículos revisados (12; 52.2%) reportaron el uso de dos o más modelos teóricos para el diseño de su intervención; por otra parte, 11 investigaciones (47.85%) tomaron como base únicamente el modelo cognitivo-conductual.

Técnicas utilizadas

El tipo de intervención más frecuente fue el basado en técnicas multicomponente, con un total de 12 programas (52.2%). Seis programas (26.1%) pertenecen a la categoría de entrenamiento basado en técnicas cognitivas; tres (13.05%) son programas basados en el modelamiento y moldeamiento, y dos (8.7%) son entrenamientos que hacen uso exclusivo de técnicas operantes (ver Figura 4).

Figura 4

Frecuencia de artículos por tipo de técnicas utilizadas



Técnicas multicomponente. La mayoría de las intervenciones aplicadas en los estudios de esta revisión hacen uso de estrategias de tipo multicomponente. Estas se distinguen por tener como base teorías integrativas del desarrollo y buscar el desarrollo de la competencia social mediante el uso de técnicas que consideran el rol de las emociones, el contexto y las relaciones con adultos cercanos (entre otros factores), además de los componentes conductuales y cognitivos.

Todas las intervenciones basadas en técnicas multicomponente seleccionadas para la presente revisión han demostrado tener un impacto significativo en el desarrollo de la competencia social en la niñez media.

Estos programas mostraron tener una influencia específica en áreas que conforman la competencia social a nivel individual, tales como el autocontrol, la conciencia y entendimiento social (Carroll et al., 2020; Humphrey et al., 2016; Coelho et al., 2016; Liu et al., 2017; Papiéska et al., 2017), la regulación emocional (Amador-Buenabad, 2020; Greaves

et al., 2016; Green et al., 2021), la adaptación social, la autogestión, la solución de problemas y la toma responsable de decisiones (Carro et al., 2020; Carroll et al., 2020; Green et al., 2021).

Estos programas también mostraron resultados positivos en aspectos directamente relacionados con la calidad de las relaciones interpersonales; por ejemplo, la aceptación de los pares (García-Bacete et al., 2019); el clima emocional dentro del salón de clases (Lewis et al., 2021), la comunicación (Green et al., 2021), y la intención de ayudar a otros (Amador-Buenabad et al., 2020; Carro et al., 2020; Greaves et al., 2016)

De igual manera, se reportaron disminuciones en la conducta agresiva (Vassilopoulos et al., 2017), los síntomas externalizados e internalizados (Humphrey et al., 2016; Greaves et al., 2016), la hiperactividad (Papiéska et al., 2017) y los niveles de estrés percibido (Carro et al., 2020).

Además, algunas de estas intervenciones contribuyeron a desarrollar la autoestima de los niños (Coelho et al., 2016; Lewis et al., 2021); la resiliencia (Green et al., 2021) y la disciplina (Amador-Buenabad, 2020).

Técnicas cognitivas. Seis de las 23 intervenciones plantearon como objetivo general el uso eficaz de las habilidades sociales a través de técnicas que tienen impacto a nivel de pensamiento. Si bien la mayoría de los programas dentro de esta categoría obtuvo resultados significativos, algunos reportan efectos moderados (Aasheim et al., 2019; Wu et al., 2016) atribuidos principalmente a la duración breve de los mismos.

Estos entrenamientos se asociaron con aumentos en la habilidad para codificar señales sociales (Wu et al., 2016), el autocontrol (Aasheim et al., 2019), la asertividad (Almaraz-Fermoso et al., 2019; Hunter et al., 2020), la identificación y resolución de problemas (Hunter et al., 2020), así como en el empleo de respuestas socialmente apropiadas a las demandas del contexto (Cunningham et al., 2019). Se disminuyeron los índices de conducta agresiva y problemas conductuales (Aasheim et al., 2019; Almaraz-Fermoso et al.,

2019) y se promovieron conductas relacionadas con la búsqueda de ayuda (Mariani y Silvestro, 2019) y el compromiso académico (Hunter et al., 2020).

Modelamiento y moldeamiento. Los programas dentro de esta categoría se caracterizan por la utilización recurrente de estrategias basadas en la teoría del aprendizaje social (modelamiento y moldeamiento) para la corrección de aquellos comportamientos que se consideran socialmente inadecuados. Las tres investigaciones pertenecientes a esta categoría reportan efectos moderados debido principalmente a las dificultades presentadas en la aplicación de las conductas aprendidas (García-Esparza y Méndez-Sánchez, 2016) y a la duración de los efectos, ya que no se mantienen a mediano y largo plazo (Krach et al., 2021).

Cabe mencionar que, de los tres programas analizados, dos consistieron en el uso de recursos virtuales (softwares especializados) que buscaban el modelamiento de situaciones reales (Krach et al., 2021) o bien adaptar el contenido a las necesidades únicas de cada niño (Craig et al., 2016). Estos programas tuvieron efectos significativos en áreas como la autoeficacia y satisfacción social, el control de impulsos y la cantidad de comportamientos sociales en los niños. Otra intervención, aplicada en un salón de clases, logró que los estudiantes distinguieran las conductas socialmente aceptables de aquellas que no lo son, con base en las consecuencias que conllevan cada una de estas (García-Esparza y Méndez-Sánchez, 2016).

Entrenamiento basado en técnicas operantes. Estos entrenamientos se definen como aquellos en los que se hace uso de técnicas de reforzamiento y castigo con el objetivo exclusivo de aumentar la frecuencia de conductas relacionadas con la socialización. Las dos intervenciones dentro de esta categoría reportan efectos moderados en el aumento de las habilidades sociales. En ambos programas se promovió la aceptación de los pares, lo cual se reflejó en un cambio favorable en las calificaciones sociométricas (Collins et al., 2016) y en la

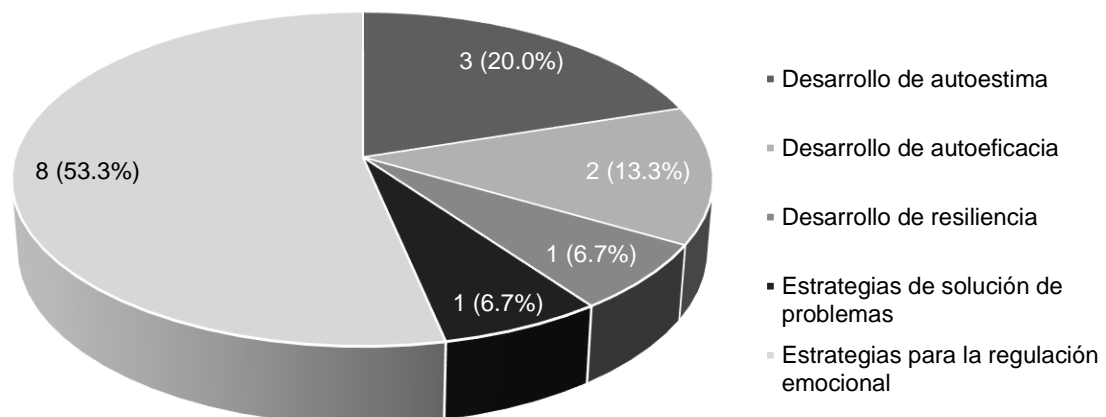
cantidad de niños en solitario durante el tiempo de juego (Griffin et al., 2017). Se desconoce si el efecto de estas intervenciones se mantuvo a largo plazo.

Objetivos específicos planteados

15 intervenciones (64.5%) plantearon objetivos adicionales al desarrollo de la competencia social. De estas, 3 (20%) fomentaron el desarrollo de la autoestima, dos (13.3%) se enfocaron en la autoeficacia y una (6.7%) en la resiliencia. Ocho programas implementaron el uso de estrategias de regulación emocional (53.3%) y uno (6.7%) promovió las estrategias de solución de problemas (ver Figura 5).

Figura 5

Frecuencia de intervenciones por objetivos específicos planteados



Duración de la intervención

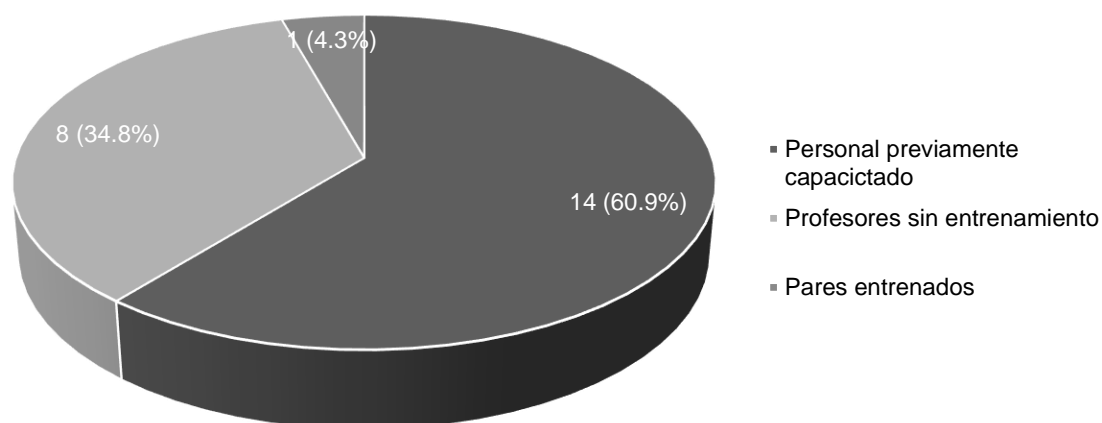
Nueve programas (39.15%) tuvieron una duración breve, es decir, igual o menor a seis sesiones llevadas a cabo con frecuencia semanal. 14 (60.9%) fueron planeados para llevarse a cabo en siete o más sesiones semanales.

Características de los facilitadores

14 programas (60.9%) fueron impartidos por personal previamente capacitado (psicólogos educativos, psicólogos clínicos o profesores que cursaron una capacitación realizada por profesionales). Ocho (34.8%) se impartieron por profesores sin ningún tipo de entrenamiento previo. Una investigación (4.35%) hizo uso de pares entrenados (ver Figura 6).

Figura 6

Frecuencia de intervenciones por características de los facilitadores



Los resultados obtenidos en la presente revisión dejan ver que la mayoría de las intervenciones cumplen con las siguientes características:

- Han probado su efectividad a través de estudios cuasiexperimentales (56.51%) o no experimentales (21.75%)
- Utilizan escalas de medición como método para evaluar sus resultados (91.3%)
- Se basan en dos o más enfoques teóricos (52.2%)
- Son intervenciones que hacen uso de técnicas de tipo multicomponente (52.2%)

- Plantean objetivos adicionales al desarrollo de competencia social, entre ellos el fortalecimiento de la autoestima y la autoeficacia (64.5%)
- Tienen una duración igual o mayor a siete sesiones (60.9%)
- Son llevadas a cabo por facilitadores profesionales y con capacitación previa (60.9%)

A continuación, se profundizará en cada uno de estos puntos, analizando su relevancia en torno al fomento de la competencia social y a los logros esperados durante la etapa escolar.

Discusión

La presente investigación estableció como objetivo la identificación y el análisis de los factores que caracterizan a una intervención que ha reportado ser efectiva para el desarrollo de la competencia social en la niñez media. Con base en la revisión de las características principales de cada uno de los artículos encontrados, se lograron reconocer seis aspectos que pueden favorecer su efectividad:

Aspectos relacionados con el desarrollo teórico de la intervención

Visión integral del desarrollo

Si bien existen diferencias entre los objetivos de los programas con base en el enfoque utilizado, todos parten del supuesto de que el desarrollo del niño es resultado de la interacción de componentes tanto internos como externos. Las intervenciones buscan constituir una oportunidad para que el niño adquiera, domine y perfeccione aquellas habilidades que son esperadas para su edad, sus características individuales y el contexto sociocultural del que forma parte. Es fundamental que la promoción de la competencia social tenga esta perspectiva debido a que modelos como el prismático (Rose-Krasnor, 1997) dejan ver que la efectividad en la interacción social es un fenómeno que involucra una amplia variedad de niveles y contextos; además, los factores cognitivos, emocionales y conductuales relacionados con la competencia social interactúan de manera recíproca (Milligan et al., 2017); es decir, no pueden verse como componentes aislados.

Uso de técnicas multicomponente

Las intervenciones que consideran el factor emocional de la competencia social y aplican estrategias enfocadas a incrementar las competencias socioemocionales obtuvieron resultados más significativos en contraste con aquellas enfocadas únicamente en los componentes cognitivos y/o conductuales de la competencia social, cuyo impacto fue moderado en la mayoría de los casos.

De acuerdo con Camras y Halberstadt (2017), la inclusión de las experiencias emocionales, la comunicación y el entendimiento de emociones tanto propias como ajenas son los elementos necesarios para lograr construir la competencia social afectiva. Esto se asocia directamente con la calidad de las relaciones interpersonales y la prevención de psicopatología externalizada e internalizada (Clemente y Adrián, 2004).

Otro factor que consideran las intervenciones multicomponente es la influencia del ambiente en el que los niños se encuentran. Durante la edad escolar surgen oportunidades para establecer formas de interacción diferentes a las que previamente se habían experimentado, sobre todo con los pares y los profesores. Los programas que logran aprovechar la aparición de estas nuevas relaciones interpersonales y procuran impulsar su calidad obtienen resultados favorables, especialmente en relación con la manera en que los niños son percibidos por los demás (Cunningham et al., 2019; García-Bacete et al., 2019; Papiéska et al., 2017).

La relación con los cuidadores principales es también un punto importante en esta etapa (Berger, 2015; Stump et al., 2017), aunque parezca perder el protagonismo en comparación con las etapas previas del desarrollo. Cuando las intervenciones incorporan aspectos relacionados con el apoyo parental y la crianza positiva, se obtienen efectos significativamente positivos en las habilidades sociales de los niños (Amador-Buenabad et al., 2020) debido a que se considera el rol que cumplen los padres en el aprendizaje de conductas, así como la formación de ideas y actitudes relacionadas con la socialización.

Promoción del autoconocimiento y la autoestima del niño

Un punto clave en los logros de la edad escolar es que los niños descubran su capacidad para realizar aquello que desean, además de la identificación del impacto que tienen sus propias acciones en sí mismos, en los demás y en el entorno que les rodea (Clark et al., 2017). El sentido de competencia y la autoeficacia percibida (Bandura, 1977) se relacionan estrechamente con el fortalecimiento del autoconcepto, la autoestima y el

autoconocimiento de los niños (Ray, 2016), los cuales, a su vez, tendrán implicaciones en la aceptación y la calidad de las relaciones que entablen con sus pares (Maunder y Monks, 2019). Las intervenciones que además de fortalecer la competencia social consideran el impacto del autoestima en las relaciones interpersonales (Almaraz-Fermoso et al., Carroll et al., 2020; Coelho et al., 2016; Craig et al., 2016) muestran resultados que contribuyen al uso efectivo de las habilidades sociales, tanto a nivel intrapsicológico (por ejemplo, en aumentos en la autoeficacia social, satisfacción social e iniciativa social) como interpersonal (por ejemplo, reducción en el aislamiento, mayor aceptación de los pares y desarrollo de comunicación asertiva).

Aspectos relacionados con la evaluación y aplicación de la intervención

Uso de diferentes métodos de evaluación

El uso de diversas combinaciones de métodos para evaluar la efectividad de la intervención permite conocer en qué ámbitos específicos se lograron cambios y cuáles son las áreas que pueden mejorarse (Nation et al., 2003). Un claro ejemplo de ello es que el uso simultáneo de escalas de medición y nominación sociométrica permite la detección de cambios tanto a nivel individual como grupal (Carro, 2020). Utilizar más de un método de evaluación permite, además, tener un mayor acercamiento al enfoque contextual sugerido por Hupp et al. (2009), donde no sólo se tome en cuenta la ejecución de conductas, sino las metas propias, la motivación y las respuestas externas que influyen en el comportamiento del niño.

Al hacer uso de escalas de medición, es primordial determinar a quién irán dirigidas (a los niños, profesores, padres, cuidadores u observadores externos) debido a que cada uno de ellos puede percibir de forma diferente los efectos de la intervención, llevando a posibles contradicciones entre los sujetos evaluados; por ejemplo, en el programa aplicado por Vassilopoulos et al. (2017), los profesores reportaron cambios positivos en las relaciones

interpersonales de los niños, sin embargo, estos últimos no mostraron cambios en las puntuaciones obtenidas en las evaluaciones.

La evaluación directa a los niños es otro punto clave a considerar, ya que en algunas investigaciones se toma en cuenta únicamente la aplicación de instrumentos a adultos cercanos al niño, tales como profesores y padres de familia (Aasheim et al., 2019; Carroll et al., 2020; Collins et al., 2016; Greaves et al., 2016; Krach et al., 2021; Mariani y Silvestro, 2020). Es fundamental conocer el efecto directo de los programas en los niños a través de sus propias respuestas y opiniones, debido a que: 1) son ellos quienes obtienen el beneficio inmediato de la intervención, y 2) debe conocerse cuáles son las conductas, los pensamientos y las emociones que ellos consideran relevantes para desarrollar su propia competencia social, con el fin de evitar caer en el estudio de conductas socialmente deseables (Oppenheimer, 1989).

Duración del programa

La duración, la intensidad y la frecuencia del programa de intervención, son características relevantes al hablar de la efectividad de un programa de esta índole (Nation et al., 2003). Cabe mencionar que la duración de las intervenciones se relaciona tanto con la presencia de resultados como con la permanencia de los mismos. Es posible que un programa muestre efectividad en las evaluaciones posteriores inmediatas, pero a mediano y largo plazo los logros obtenidos disminuyan considerablemente o incluso desaparezcan por completo (Krach et al., 2021). Los programas breves (de una a seis sesiones) reportan efectos menores (Aasheim et al., 2019; Collins et al., 2016; Wu et al., 2016) comparados con aquellos de mayor duración (de siete sesiones o más) cuyos resultados son significativos en un amplio rango de factores asociados con la competencia social (Amador-Buenabad, 2020; Carro et al., 2020; Carroll et al., 2020; García-Bacete et al., 2019).

Facilitadores con entrenamiento previo

Es común que los programas de prevención universal sean facilitados por personas que no recibieron asesoría o un entrenamiento adecuado; por ejemplo, si la intervención se aplica en un contexto escolar, regularmente son los profesores quienes la llevan a cabo. Si estos últimos no pasan por un proceso de preparación para conocer los puntos clave de las actividades del programa y pautas básicas para su aplicación, tanto la fidelidad como los efectos de la intervención pueden verse afectados (Aasheim et al., 2019; Krach et al., 2021). Al desarrollar y evaluar un programa de intervención debe considerarse fundamental la capacitación y supervisión del equipo que estará a cargo de la misma para garantizar su adecuada réplica.

Al analizar las particularidades más relevantes de las intervenciones orientadas a la competencia social, se puede tener una noción inicial de los elementos que deben ser tomados en cuenta para la creación o perfeccionamiento de estos programas. No obstante, la presente investigación cuenta con una serie de limitaciones que impiden concluir de manera definitiva que la efectividad de dichos programas se debe a los puntos anteriormente expuestos.

La primera limitación surge de la falta de un análisis cuantitativo que permita contrastar rigurosamente los efectos de las intervenciones, provocando que el alcance de esta revisión sistemática sea descriptivo y, en consecuencia, no sea posible afirmar que los aspectos discutidos previamente sean determinantes al promover la competencia social en niños escolares. Otra limitación relevante tiene su origen en las características propias de las investigaciones publicadas; una gran cantidad de artículos tuvo que ser excluida de la presente revisión debido a que las muestras utilizadas en los mismos no cubrían el requisito de tener un desarrollo normoevolutivo, dejando ver que existe un número considerablemente limitado intervenciones cuya finalidad sea la prevención universal. El diseño cuasiexperimental o no experimental predominante en las investigaciones también es un

factor que obstaculiza el hablar de factores determinantes de la efectividad en los programas que promueven la competencia social.

A pesar de los inconvenientes mencionados, se logró el cumplimiento de los objetivos planteados debido a que la revisión de la evidencia empírica más reciente permitió reconocer las particularidades de los programas dirigidos a que los niños de edad escolar desarrollen las habilidades necesarias para la interacción social satisfactoria con pares y adultos cercanos. El tener una aproximación preliminar hacia los factores que potencialmente están impulsando la efectividad en estas intervenciones constituye un primer paso hacia la realización de análisis más rigurosos y exhaustivos; asimismo, la información contenida en la presente revisión puede ser utilizada como un recurso de apoyo para la creación y evaluación de intervenciones de carácter preventivo.

Conclusiones

Los programas efectivos para el desarrollo de la competencia social durante la edad escolar cumplen con un conjunto de características que deben ser consideradas al momento de desarrollar nuevas intervenciones, o bien para evaluar y mejorar aquellas que ya han sido creadas. La revisión continua de los resultados obtenidos es esencial para que se mantengan los efectos deseados del programa, o bien para detectar áreas de oportunidad en este (Nation et al., 2003; Nurcombe, 2007).

Si bien todos los artículos revisados cumplen con el objetivo de aumentar la competencia social en la niñez media, estas se enfrentan a múltiples limitaciones relacionadas principalmente con el tamaño reducido de la muestra y con la dificultad para aplicar un diseño experimental puro en contextos escolares, provocando que la gran mayoría de investigaciones opten por el uso de diseños cuasiexperimentales (con grupos sin aleatorizar) o no experimentales (sin grupo control). Dichas características dificultan la generalización de los hallazgos y resaltan la necesidad de replicar las investigaciones en poblaciones diversas (nacionalidad, raza, estatus socioeconómico, situación familiar, entre otras) y procurar la aleatorización de los grupos experimental y control si el contexto en el que se lleva a cabo la investigación lo permite.

Otro de los obstáculos a enfrentar en la aplicación de estos programas es la falta de seguimiento a mediano y largo plazo. En esta revisión sistemática, únicamente dos de los 23 artículos analizados hicieron uso de evaluaciones post-intervención a largo plazo (Amador-Buenabad, 2020; Lewis et al., 2021), ocasionando que exista evidencia insuficiente sobre el efecto de los programas a través del tiempo. La falta de evidencia sólida respecto al mantenimiento de los efectos de las intervenciones es una problemática que se presenta de manera constante (Hupp et al., 2009); por lo tanto, otra sugerencia a futuras investigaciones es incluir evaluaciones de seguimiento para asegurar que el efecto del programa no disminuye con el paso del tiempo.

El uso de herramientas virtuales en estas intervenciones responde a los cambios ocurridos en el contexto social de los niños en las últimas décadas, donde las interacciones entre pares vía electrónica han ganado protagonismo (Junge et al., 2020), sobre todo ante la necesidad de confinamiento derivada de la pandemia por COVID-19. Los artículos que hicieron uso de programas de tipo virtual únicamente mostraron situaciones hipotéticas a los niños e hicieron uso del modelamiento para el aprendizaje de respuestas correctas ante un contexto determinado (Craig et al., 2016; Krach et al., 2021). No se hizo uso de interacciones reales con otros niños; las cuales pueden ser un recurso valioso para fomentar el uso adecuado de las habilidades sociales. En la actualidad, existe un gran número de herramientas, programas y juegos que permiten llevar a cabo intervenciones en modalidad virtual que incorporan la convivencia en tiempo real con otras personas. El diseño y aplicación de programas en modalidad virtual para el desarrollo de competencia social tendría múltiples beneficios, entre ellos, la capacidad de llevarlos a cabo vía remota e incluir el uso de estímulos que resultan atractivos e interesantes para los niños (tales como videojuegos).

Finalmente, cabe mencionar que existe un número reducido de programas dirigidos a población con desarrollo normoevolutivo; lo cual tuvo implicaciones en la presente revisión sistemática debido a que únicamente se pudo analizar una cantidad limitada de investigaciones. La gran mayoría de intervenciones para desarrollar la competencia social son aplicadas a niños con trastornos del neurodesarrollo (por ejemplo, trastorno del espectro autista) o con alteraciones de tipo conductual (como el trastorno negativista desafiante). Esto deja ver que actualmente los esfuerzos están siendo dirigidos hacia la intervención de tipo secundario o terciario; la prevención no es vista como una prioridad al momento de diseñar y aplicar programas para mejorar la calidad de las interacciones sociales. Debe considerarse como urgente la implementación de programas de prevención universal ante el incremento de problemas relacionados con la agresividad, el acoso escolar, el aislamiento y el rechazo (Greco, 2019; Waschbusch et al., 2020). Promover el uso adecuado de los recursos y habilidades en las interacciones sociales permitirá a los niños desarrollar otras habilidades

aprovechando al máximo los recursos que tienen a su alcance, y servirá además como un factor de protección esencial ante las adversidades que enfrenten en las diferentes etapas de su desarrollo.

Referencias

- Aasheim, M., Reedtz, C., Handegård, B. H., Martinussen, M., y Mørch, W. T. (2019). Evaluation of the Incredible Years Teacher Classroom Management program in a regular Norwegian school setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 899-912. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466357>
- Aguilera-Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Akay, S. (2016). The extraordinary 8-year-old. En Ray, D. C. (Ed.) *A therapist's guide to child development: The extraordinarily normal years*. Routledge.
- Amador Buenabad, N. G., Ramos, R. S., Schwartz, S., López, M. L. G., Juárez, A. D. D., Gallegos, A. B. O., ... y Velázquez, J. A. V. (2020, June). Cluster randomized trial of a multicomponent school-based program in Mexico to prevent behavioral problems and develop social skills in children. En *Child and Youth Care Forum* (Vol. 49, No. 3, pp. 343-364). <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09535-3>
- Aristóteles (1988). *Política* (Trad. M. García). Editorial Gredos.
- Arsenio, W. F., y Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social development*, 10(1), 59-73.
- Baber, H. (2021). Social interaction and effectiveness of the online learning—A moderating role of maintaining social distance during the pandemic COVID-19. *Asian Education and Development Studies*. <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2020-0209>
- Bandura, A. (1969). Social-Learning theory of identificatory processes. En Goslin, D. A. (ed.). *Handbook of Socialization Theory and Research*. 213-256.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf

- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bauer, P. J., Lukowski, A. F., y Pathman, T. (2011). Neuropsychology of middle childhood development (6 to 11 years old). En: Davis, A. (Ed). *Handbook of pediatric neuropsychology*. (pp. 37-46). Springer Publishing Company.
- Berger, K. S. (2015). *The developing person through childhood and adolescence* (10^a ed.). MacMillan.
- Berk, L. (2012). *Child Development* (9^o ed.). Pearson Education.
- Bernazzani, O., y Tremblay, R. E. (2006). Early parent training. En Welsh, B. C. y Farrington, D. P. (Eds.). *Preventing crime* (pp. 21-32). Springer.
- Black, M. M., Behrman, J. R., Daelmans, B., Prado, E. L., Richter, L., Tomlinson, M., Trude, A. C. B., Wertlieb, D., Wuermli, A. J. y Yoshikawa, H. (2021). The principles of nurturing care promote human capital and mitigate adversities from preconception through adolescence. *BMJ Global Health*, 6(4), e004436. <https://dx.doi.org/10.1136%2Fbmjgh-2020-004436>
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., y Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental psychology*, 51(8), 1062. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0039472>
- Blunden, A. (2011). *Vygotsky's Theory of Child Development*. <https://www.ethicalpolitics.org/wits/vygotsky-development.pdf>
- Boisjoli, J. A., y Matson, J. L. (2009). General methods of assessment. En J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 61–75). Springer.

- Bordignon, N. A. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63
- Bosacki, S. L. (2013). Theory of mind understanding and conversational patterns in middle childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(2), 170-191.
<https://doi.org/10.1080/00221325.2012.659233>
- Bowker, J., Rubin, K., Burgess, K., Booth-LaForce, C., y Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral Characteristics Associated with Stable and Fluid Best Friendship Patterns in Middle Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 671-693.
- Brocki, K. C., y Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental neuropsychology*, 26(2), 571-593. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2602_3
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., y Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child development*, 79(2), 359-374. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x>
- Camras, L. A., y Halberstadt, A. G. (2017). Emotional development through the lens of affective social competence. *Current Opinion in Psychology*, 17, 113–117.
<https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.07.003>
- Cano de Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 148-166.
- Carr, A. (2017). Social and Emotional Development in Middle Childhood. En Skuse, D., Bruce, H. y Dowdney, L. (Eds.). *Child Psychology and Psychiatry. Frameworks for Clinical Training and Practice* (3° Ed, pp. 83-90). Wiley Blackwell.

- Carro Regalado, N. D., D'adamo, P., y Lozada, M. (2020). An effective intervention can contribute to enhancing social integration while reducing perceived stress in children. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2600>
- Carroll, A., McCarthy, M., Houghton, S., y Sanders O'Connor, E. (2020). Evaluating the effectiveness of KoolKIDS: An interactive social emotional learning program for Australian primary school children. *Psychology in the Schools*, 57(6), 851-867. <https://doi.org/10.1002/pits.22352>
- Carter, R., Halawah, A., y Trinh, S. L. (2018). Peer exclusion during the pubertal transition: The role of social competence. *Journal of youth and adolescence*, 47(1), 121-134. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0682-8>
- Carvajal, D. D., Macías, A. O., Guillén, S. y Vaca, G. A. (2018). Consideraciones acerca de la teoría de la Situación Social del Desarrollo y la concepción de la Complejidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3).
- Challita, J., Chapparo, C., Hinitt, J., y Heard, R. (2019). Patterns of cognitive strategy use common in children with reduced social competence derived from parent perceptions. *Australian Occupational Therapy Journal*, 66(4), 500-510. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12574>
- Chen, J., Johnstone, K. M., y Kemps, E. (2022). A randomised controlled trial evaluating two universal prevention programs for children: Building resilience to manage worry. *Journal of Affective Disorders*, 297, 437-446. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.10.079>
- Chiu, K., Clark, D. M., y Leigh, E. (2021). Cognitive predictors of adolescent social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 137, 103801. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103801>

- Cillessen, A. H. N., y Bellmore, A. D. (2014). Social skills and social competence in interactions with peers. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.). *The Wiley Blackwell handbook of childhood social development* (p. 393–412). Wiley Blackwell.
- Clark, D. A., Durbin, C. E., Hicks, B. M., Iacono, W. G., y McGue, M. (2017). Personality in the age of industry: Structure, heritability, and correlates of personality in middle childhood from the perspective of parents, teachers, and children. *Journal of Research in Personality*, 67, 132-143. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.06.013>
- Clemente, R., y Adrián, J. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 7(17-18).
<http://reme.uji.es/articulos/avillj3022608105/texto.html>
- Coelho, V. A., Sousa, V., y Figueira, A. P. (2016). The effectiveness of a portuguese elementary school social and emotional learning program. *The journal of primary prevention*, 37(5), 433-447. <https://doi.org/10.1007/s10935-016-0445-4>
- Cole, D. A., Jacquez, F. M., y Maschman, T. L. (2001). Social origins of depressive cognitions: A longitudinal study of self-perceived competence in children. *Cognitive Therapy and Research*, 25(4), 377-395. <https://doi.org/10.1023/A:1005582419077>
- Colle, L., y Del Giudice, M. (2011). Patterns of attachment and emotional competence in middle childhood. *Social Development*, 20(1), 51-72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00576.x>
- Collins, T. A., Gresham, F. M., y Dart, E. H. (2016). The effects of peer-mediated check-in/check-out on the social skills of socially neglected students. *Behavior Modification*, 40(4), 568-588. <https://doi.org/10.1177/0145445516643066>
- Craig, A. B., Brown, E. R., Upright, J., y DeRosier, M. E. (2016). Enhancing children's social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 959-968.
<https://doi.org/10.1007/s10826-015-0274-8>

- Craig, G. J., y Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico* (9ª ed.). Pearson Educación.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2017). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (5ª ed.). SAGE Publishing.
- Cuervo, M. A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1), 111-121. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.08>
- Cunningham, L., K Hartwell, B., y Kreppner, J. (2019). Exploring the impact of Nurture Groups on children's social skills: a mixed-methods approach. *Educational Psychology in Practice*, 35(4), 368-383. <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1615868>
- de Mooij, B., Fekkes, M., Scholte, R. H., y Overbeek, G. (2020). Effective components of social skills training programs for children and adolescents in nonclinical samples: A multilevel meta-analysis. *Clinical child and family psychology review*, 1-15.
- DelGiudice M. (2018) Middle Childhood: An Evolutionary-Developmental Synthesis. En Halfon N., Forrest C., Lerner R., Faustman E. (eds.) *Handbook of Life Course Health Development*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_5
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano* (8º ed). Siglo Veintiuno Editores.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., y Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Devine, R. T., White, N., Ensor, R., y Hughes, C. (2016). Theory of mind in middle childhood: Longitudinal associations with executive function and social competence. *Developmental Psychology*, 52(5), 758-771. <https://doi.org/10.1037/dev0000105>
- Doherty, J. y Hughes, M. (2014). *Child Development. Theory and Practice 0-11*. Pearson Education Limited.

- Dollar, J. M., Perry, N. B., Calkins, S. D., Keane, S. P., y Shanahan, L. (2018). Temperamental anger and positive reactivity and the development of social skills: implications for academic competence during preadolescence. *Early Education and Development*, 29(5), 747-761. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1409606>
- Duong, J., y Bradshaw, C. P. (2017). Links between contexts and middle to late childhood social-emotional development. *American Journal of Community Psychology*, 60(3-4), 538-554. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12201>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Valiente, C. (2018). Emotion-related self-regulation and children's social, psychological, and academic functioning. En Shigemasu, K., Kuwano, S., Sato, T. y Matsuzawa, T. (Eds.) *Diversity in harmony—insights from psychology: Proceedings of the 31st International Congress of Psychology* (pp. 268-295). John Wiley and Sons.
- Esbjørn, B. H., Falch, A., Walczak, M. A., Normann, N., y Breinholst, S. (2020). Social anxiety disorder in children: investigating the relative contribution of automatic thoughts, repetitive negative thinking and metacognitions. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/s1352465820000430>
- Esparza, A. G., y Sánchez, C. M. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 16(30), 151-164. <https://doi.org/10.21703/rexe.2017301511648>
- Evans, S. W., Axelrod, J. L., y Sapia, J. L. (2000). Effective school-based mental health interventions: advancing the social skills training paradigm. *Journal Of School Health*, 70(5), 191-194. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06471.x>
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., y Popp, T. K. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. En K. McCartney y D. Phillips (Eds.), *Blackwell*

handbook of early childhood development (p. 297–316). Blackwell Publishing.

<https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch15>

Fermoso, D. A., Cruzes, G. C., y Ruiz, E. J. C. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206.
http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706

Fernández, C. M., Díaz, M. D. J., Corredor, G. A., y Arráez, A. J. (2014). Revisión sistemática de los programas de entrenamiento en competencia social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 229-237.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.607>

Fong, V. C., y Iarocci, G. (2020). The Role of Executive Functioning in Predicting Social Competence in Children with and without Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 13(11), 1856-1866. <https://doi.org/10.1002/aur.2350>

García Bacete, F. J., Marande, G., y Mikami, A. Y. (2019). Evaluation of a multi-component and multi-agent intervention to improve classroom social relationships among early elementary school-age children. *Journal of School Psychology*, 77, 124-138.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.09.001>

Geoffroy, M. C., Boivin, M., Arseneault, L., Renaud, J., Perret, L. C., Turecki, G., ... y Côté, S. M. (2018). Childhood trajectories of peer victimization and prediction of mental health outcomes in midadolescence: a longitudinal population-based study. *CMAJ*, 190(2), E37-E43.

<https://doi.org/10.1503/cmaj.170219>

Gest, S. D., Sesma, A., Masten, A. S., y Tellegen, A. (2006). Childhood peer reputation as a predictor of competence and symptoms 10 years later. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(4), 507-524. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9029-8>

Gilmore, K. J. y Meersand, P. (2015). *The Little Book of Children and Adolescent Development*. Oxford University Press.

- Gomez-Garibello, C., y Talwar, V. (2015). Can you read my mind? Age as a moderator in the relationship between theory of mind and relational aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 39, 552–559.
<https://doi.org/10.1177/0165025415580805>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Felix, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Gönül, G., y Paulus, M. (2021). Children's reasoning about the efficiency of others' actions: The development of rational action prediction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 204, 105035. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105035>
- Greaves, V., Stueck, M., y Svence, G. (2016, May). Changes of 1st grade school children's emotional and social competences in TANZPRO-Biodanza intervention group. In SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. 1, pp. 344-356). <http://dx.doi.org/10.17770/sie2016vol1.1528>
- Greco, C. (2019). Relaciones entre pares: Aceptación, rechazo, victimización, agresión. Su importancia para el diseño de intervenciones en salud mental en educación primaria. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(4), 575-586.
<https://doi.org/10.24205/03276716.2017.1037>
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., y Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK Child Mentoring Program: A Social and Emotional Learning Curriculum for Elementary School Students. *The Journal of Primary Prevention*, 1-17.
<https://doi.org/10.1007/s10935-021-00642-3>
- Gresham, F. (1997). Social Skills. En: Bear, G., Minke, K. y Thomas, A. (eds.). *Children's Needs II: Development, Problems and Alternatives*. The National Association of School Psychologists.

- Griffin, A. A., Caldarella, P., Sabey, C. V., y Heath, M. A. (2017). The effects of a buddy bench on elementary students' solitary behavior during recess. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 27-36.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2017131884>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review Of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Grusec, J. E. (1992). Social Learning Theory and Developmental Psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28(5), 776-786.
http://www.asecib.ase.ro/mps/JoanEGrusec_SocialLerningThory.pdf
- Gumpel, T. P. (2007). Are social competence difficulties caused by performance or acquisition deficits? The importance of self-regulatory mechanisms. *Psychology in the Schools*, 44(4), 351-372. <https://doi.org/10.1002/pits.20229>
- Haas, S. M., Becker, S. P., Epstein, J. N., y Frick, P. J. (2018). Callous-unemotional traits are uniquely associated with poorer peer functioning in school-aged children. *Journal of abnormal child psychology*, 46(4), 781-793. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0330-5>
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., y Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social development*, 10(1), 79-119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Happé, F., y Frith, U. (2014). Annual research review: towards a developmental neuroscience of atypical social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 553-577. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12162>
- Harris, M. A., y Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(6), 1459-1477. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000265>

- Heberle, A. E., Thomann, C. R., y Carter, A. S. (2020). Social and Emotional Development Theories. En: Benson, J. B. (Ed). *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (2° ed, pp. 173-182). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23633-X>
- Hoge, E., Bickham, D., y Cantor, J. (2017). Digital media, anxiety, and depression in children. *Pediatrics*, 140(2), S76-S80.
- Holodynski, M. (2004). The miniaturization of expression in the development of emotional self-regulation. *Developmental Psychology*, 40(1), 16. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.1.16>
- Huber, L., Plötner, M., y Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, 28(4), 443-459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., y Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., ... y Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology*, 58, 73-89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>
- Hunter, L. J., DiPerna, J. C., Cheng, W., Lei, P., y Hart, S. C. (2021). Twice as Nice? Sustained Exposure to a Universal Social–Emotional Learning Program Across Multiple Grades. *School Mental Health*, 13(1), 84-100. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09392-9>
- Hupp, S. D., LeBlanc, M., Jewell, J. D., y Warnes, E. (2010). History and overview. En J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 1-21). Springer.

- Inhelder, B. y Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Ediciones Paidós.
- Jones, T. M., Nurius, P., Song, C., & Fleming, C. M. (2018). Modeling life course pathways from adverse childhood experiences to adult mental health. *Child abuse & neglect*, 80, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.005>
- Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M., y Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 100861. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Kamper-DeMarco, K. E., Shankman, J., Fearey, E., Lawrence, H. R., y Schwartz-Mette, R. A. (2020). Linking social skills and adjustment. En Nangle, D.W., Erdley, C. A. y Schwartz-Mette, R. A. (Eds.) *Social Skills Across the Lifespan* (pp. 47-66). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00003-2>
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Krach, S. K., McCreery, M. P., Doss, K. M., y Highsmith, D. M. (2020). Can Computers Teach Social Skills to Children? Examining the Efficacy of “The Social Express” in an African-American Sample. *Contemporary School Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9259-y>
- Kuther, T. L. (2019). *Lifespan development: Lives in context* (2° ed). SAGE publications.
- Lacunza, A. B., y de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182.
- Ladd, G. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress*. Yale University Press.

- Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A., y Banerjee, R. (2017). Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence. *Cognitive Development*, 44, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.08.010>
- Lensing, N., y Elsner, B. (2018). Development of hot and cool executive functions in middle childhood: three-year growth curves of decision making and working memory updating. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 173, 187-204. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.04.002>
- Lewis, K. M., Holloway, S. D., Bavarian, N., Silverthorn, N., DuBois, D. L., Flay, B. R., y Siebert, C. F. (2021). Effects of Positive Action in Elementary School on Student Behavioral and Social-Emotional Outcomes. *The Elementary School Journal*, 121(4), 635-655. <https://doi.org/10.1086/714065>
- Lindon, J. (2012). *Understanding Child Development 0-8 Years: Linking Theory and Practice*. (3° Ed). Hodder Education.
- Little, S. G., Swangler, J. y Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. En Matson, J. L. (Ed). *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 9-17). Springer.
- Liu, S., Yuen, M., y Rao, N. (2017). A play-based programme (Pillars of Society) to foster social skills of high-ability and average ability primary-one students in Hong Kong. *Gifted Education International*, 33(3), 210-231. <https://doi.org/10.1177%2F0261429415581221>
- Lösel, F., Stemmler, M., y Bender, D. (2013). Long-term evaluation of a bimodal universal prevention program: Effects on antisocial development from kindergarten to adolescence. *Journal of Experimental Criminology*, 9(4), 429-449. <https://doi.org/10.1007/s11292-013-9192-1>
- Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science and Business Media.

- Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Legkauskas, V., y Kepalaitė, A. (2018). Teacher perceptions of student social competence and school adjustment in elementary school. *Cogent Psychology*, 5(1), 1421406.
<https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1421406>
- Mah, V. K., y Ford-Jones, E. L. (2012). Spotlight on middle childhood: Rejuvenating the 'forgotten years'. *Paediatrics and Child Health*, 17(2), 81-83.
<https://doi.org/10.1093/pch/17.2.81>
- Mariani, M., y Silvestro, K. (2020). Making Choices to Resolve Conflict: An Evaluation of the Kelso's Choice Program for Elementary Students. *Professional School Counseling*, 23(1), 2156759X20940665. <https://doi.org/10.1177/2156759X20940665>
- Marsh, J. (2011). Young children's literacy practices in a virtual world: Establishing an online interaction order. *Reading research quarterly*, 46(2), 101-118.
- Martinez, J. R., Waters, C. L., Conroy, M. A., y Reichow, B. (2021). Peer-mediated interventions to address social competence needs of young children with ASD: Systematic review of single-case research design studies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 217-228. <https://doi.org/10.1177/2156759X21101419839136>
- Martínez-Domínguez, M., y Fierros-González, I. (2022). Determinants of internet use by school-age children: The challenges for Mexico during the COVID-19 pandemic. *Telecommunications Policy*, 46(1), 102241.
<https://doi.org/10.1016/j.telpol.2021.102241>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Publications.
- Masten, A. S., Burt, K. B., y Coatsworth, J. D. (2015). Competence and psychopathology in development. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2° ed.) (pp. 696–738). John Wiley and Sons, Inc.

- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., y Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(1), 143-169. <https://doi.org/10.1017/S0954579499001996>
- Maunder, R., y Monks, C. P. (2019). Friendships in middle childhood: Links to peer and school identification, and general self-worth. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(2), 211-229. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12268>
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., y Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. En: Leary, M. R. (Ed). *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). Oxford University Press
- McGarrigle, J. y Donaldson, M. (1974). Conservation accidents. *Cognition*, 3, 341-350.
- Meilstrup, C., Holstein, B. E., Nielsen, L., Due, P., y Koushede, V. (2020). Self-efficacy and social competence reduce socioeconomic inequality in emotional symptoms among schoolchildren. *European Journal of Public Health*, 30(1), 80-85. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz058>
- Miller, P. (2011). Piaget's Theory: Past, Present and Future. En: Goswami, U. (Ed). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. (2° ed, pp. 649-672). Wiley-Blackwell.
- Milligan, K., Sibalis, A., Morgan, A., y Phillips, M. (2017). Social Competence: consideration of behavioral, cognitive, and emotional factors. En Matson, J. L. (Ed). *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 61-75). Springer, Cham.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., y Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

- Mora, M. (2012). La reversibilidad del pensamiento para fortalecer la competencia matemática a través de la resolución de problemas algebraicos, mediante el acompañamiento con estudiantes de secundaria [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/29367.pdf>
- Morris, S., Sheen, J., Ling, M., Foley, D., y Sciberras, E. (2021). Interventions for adolescents with ADHD to improve peer social functioning: A systematic review and meta-analysis. *Journal of attention disorders*, 25(10), 1479-1496.
<https://doi.org/10.1177%2F1087054720906514>
- Muratori, P., Bertacchi, I., Giuli, C., Nocentini, A., Ruglioni, L., & Lochman, J. E. (2016). Coping Power adapted as universal prevention program: Mid term effects on children's behavioral difficulties and academic grades. *The journal of primary prevention*, 37(4), 389-401.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., y Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American psychologist*, 58(6-7), 449.
- Newman, B. M. y Newman, P. R. (2020). Cognitive developmental theories. En *Theories of Adolescent Development* (pp. 183-211). Academic Press.
- Newman, B. M. y Newman, P. R. (2020). Psychosocial theories. En *Theories of Adolescent Development* (pp. 149-182). Academic Press.
- Nixon, E. (2001). The social competence of children with attention deficit hyperactivity disorder: A review of the literature. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(4), 172-180. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00342>
- Nurcombe, B. (2007). The principles of prevention in child and adolescent mental health. *The mental health of children and adolescents: an area of global neglect: a report*

from the World Psychiatric Association Presidential Programme on Child Mental Health, 53-64.

Ong, X. L., Hong, R. Y., Tsai, F. F., y Tan, S. H. (2019). Becoming more or less mature? The decline of self-control in middle childhood. *Journal of Personality, 87*(4), 799-812.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12434>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology, 134*, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>

Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J., y Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation–based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics, 172*(6), 566-575. doi:10.1001/jamapediatrics.2018.0232

Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (11ª ed.). McGraw Hill.

Papieska, J., Spilt, J. L., Roorda, D. L., y Laevers, F. (2019). Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of the EMOScope. *European Journal of Developmental Psychology, 16*(1), 97-112.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1342620>

Paris, J., Ricardo, A., Rymond, E. y Johnson, C. (2021). *Child growth and development*. [Monografía].
https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Early_Childhood_Education/Book%3A_C
[hild_Growth_and_Development_\(Paris_Ricardo_Rymond_and_Johnson\)](https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Early_Childhood_Education/Book%3A_C)

- Parsafar, P., Fontanilla, F. L., y Davis, E. L. (2019). Emotion regulation strategy flexibility in childhood: When do children switch between different strategies?. *Journal of experimental child psychology*, 183, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.01.004>
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. y Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.17.2.87>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational Practices Series*, 24(1), 1-31.
- Perren, S., Forrester-Knauss, C., y Alsaker, F. D. (2012). Self-and other-oriented social skills: Differential associations with children's mental health and bullying roles. *Journal for Educational Research Online*, 4(1), 99-123.
- Peterson, C. C., y Wellman, H. M. (2019). Longitudinal theory of mind (ToM) development from preschool to adolescence with and without ToM delay. *Child Development*, 90(6), 1917-1934. <https://doi.org/10.1111/cdev.13064>
- Pillow, B. H. (2012). *Children's Discovery of the Active Mind*. Springer.
- Pozuelos, J. P., Paz-Alonso, P. M., Castillo, A., Fuentes, L. J., y Rueda, M. R. (2014). Development of attention networks and their interactions in childhood. *Developmental Psychology*, 50(10), 2405. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0037469>
- Purswell, K. (2016). The extraordinary 11-year-old. En: Ray D. C. (Ed.) *A therapist's guide to child development: The extraordinarily normal years* (pp. 152-164). Routledge.
- Rappley, M. D. y Kallman, J. R. (2009). Middle Childhood. En: Carey W. B., Crocker A. C., Coleman W. L., Elias E. R. y Feldman H. M. (Eds.). *Developmental-Behavioral Pediatrics* (4° Ed., pp. 50-61). W. B. Saunders.

- Ray, D. C. (2016). An overview of child development. En: Ray, D. C. (Ed.) *A therapist's guide to child development: The extraordinarily normal years*. (pp. 3-23). Routledge.
- Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G. y Pérusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1109-1123.
<https://doi.org/10.1007/s10802-010-9432-z>
- Reséndiz-Aparicio, J. C. (2021). How the COVID-19 contingency affects children. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 78(3), 216-224.
<https://doi.org/10.24875/bmhim.20000140>
- Roberts, R., McCrory, E., Bird, G., Sharp, M., Roberts, L., y Viding, E. (2020). Thinking about others' minds: mental state inference in boys with conduct problems and callous-unemotional traits. *Journal of abnormal child psychology*, 48(10), 1279-1290.
<https://doi.org/10.1007/s10802-020-00664-1>
- Robson, D. A., Allen, M. S., y Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000227>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Rothbart, M. K. y Bates, J. E. (2006). Temperament. En: Eisenberg, N. (Ed.). *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional and Personality Development* (6° ed, pp. 99-166). John Wiley and Sons.
- Rubin, K. H., Begle, A. S., y McDonald, K. L. (2012). Peer relations and social competence in childhood. En Anderson V. y Beauchamp M. (Eds.). *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice* (pp. 23-44). The Guilford Press

- Rubtsov, V. V. (2020). Two Approaches to the Problem of Development in the Context of Social Interactions: LS Vygotsky vs J. Piaget. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 5-14. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160302>
- Ruiz, E., y Estrevel, L. B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 135-146.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A. y Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, Communication and Understanding. En Eisenberg N. (ed.). *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional and Personality Development* (6° ed, pp. 226-299). John Wiley and Sons
- Santrock, J. W. (2010). *Child development* (13° ed.) McGraw Hill.
- Scaini, S., Rossi, F., Rapee, R. M., Bonomi, F., Ruggiero, G. M., e Incerti, A. (2022). The Cool Kids as a School-Based Universal Prevention and Early Intervention Program for Anxiety: Results of a Pilot Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 941. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020941>
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36(5), 646.
<https://doi.org/10.1007/s10802-010-9432-z>
- Segrin, C. (2019). Indirect effects of social skills on health through stress and loneliness. *Health Communication*, 34(1), 118-124.
<https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1384434>
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. Springer.
- Senado de la República (21 de agosto de 2019). *México, en los primeros lugares del mundo en acoso escolar*. Coordinación de Comunicación Social.
<http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/comision->

[permanente/boletines-permanente/45768-mexico-en-los-primeros-lugares-del-mundo-en-acoso-escolar.html](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101159)

Sosa-Hernandez, L., Sack, L., Seddon, J. A., Bailey, K., y Thomassin, K. (2020). Mother and father repertoires of emotion socialization practices in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101-159.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101159>

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.

<https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>

Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E., y Spiel, C. (2012). ViSC social competence program. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 71-84.

<https://doi.org/10.1002/yd.20008>

Stuart-Parrigon, K., Kerns, K. A., Movahed Abtahi, M., y Koehn, A. (2015). Attachment and emotion in middle childhood and adolescence. *Psychological Topics*, 24(1), 27-50.

Stulmaker, H. L. (2015). The extraordinary 7-year-old. En: Ray, D. C. (Ed.) *A therapist's guide to child development: The extraordinarily normal years* (pp. 95-108).

Routledge.

Terrett, G., Horner, K., White, R., Henry, J. D., Kliegel, M., Labuschagne, I., y Rendell, P. G. (2019). The relationship between episodic future thinking and prospective memory in middle childhood: Mechanisms depend on task type. *Journal of Experimental Child Psychology*, 178, 198-213.

<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.10.003>

Tsoi, L., y McAuliffe, K. (2020). Individual Differences in Theory of Mind Predict Inequity Aversion in Children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(4), 559-571.

<https://doi.org/10.1177%2F0146167219867957>

- Tsoi, N., Connolly, J., Adéníran, E., Hansen, A., Pineda, K. T., Adamson, T. y Scassellati, B. (2021). Challenges deploying robots during a pandemic: An effort to fight social isolation among children. En *Proceedings of the 2021 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction* (pp. 234-242).
<https://doi.org/10.1145/3434073.3444665>
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., y Koutsianou, A. (2018). Outcomes of a universal social and emotional learning (SEL) group for facilitating first-grade students' school adjustment. *International Journal of School y Educational Psychology*, 6(3), 223-236.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1327830>
- Viola, T. W., & Nunes, M. L. (2021). Social and environmental effects of the COVID-19 pandemic on children. *Jornal de pediatria*. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2021.08.003>
- Waasdorp, T. E., Paskewich, B. S., Waanders, C., Fu, R., y Leff, S. S. (2022). The Preventing Relational Aggression in Schools Everyday (PRAISE) Program: Adaptations to Overcome Subgroup Differences in Program Benefits. *Prevention Science*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01348-6>
- Wang, C., Williams, K. E., Shahaeian, A., y Harrison, L. J. (2018). Early predictors of escalating internalizing problems across middle childhood. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 200. <https://doi.org/10.1037/spq0000218>
- Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., Ma, R., & Johnson, S. (2018). Associations between loneliness and perceived social support and outcomes of mental health problems: a systematic review. *BMC psychiatry*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1736-5>

- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., y Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173-187.
<https://doi.org/10.1002/pits.20052>
- Waschbusch, D. A., Baweja, R., Babinski, D. E., Mayes, S. D., y Waxmonsky, J. G. (2020). Irritability and limited prosocial emotions/callous-unemotional traits in elementary-school-age children. *Behavior Therapy*, 51(2), 223-237.
<https://doi.org/10.1016/j.beth.2019.06.007>
- Wellman, H. M. (2011). Developing a Theory of Mind. En: Goswami U. (Ed). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. (2° ed, pp. 258-284). Wiley-Blackwell.
- Wong, P. D., Wong, J. P., van den Heuvel, M., Feller, A. E., Silver-Cohen, J., Talarico, S., Humphreys, J. y Ford-Jones, L. (2017). The paediatrician and middle childhood parenting. *Paediatrics & Child Health*, 22(1), 26-29.
- Wu, F., Fraser, M. W., Guo, S., Day, S. H., y Galinsky, M. J. (2016). Strengthening the social Information-processing skills of children: A controlled test of the Let's Be Friends Program in China. *Research on Social Work Practice*, 26(5), 525-538.
<https://doi.org/10.1177/1049731514556995>
- Zajaczkowska, M., y Abbot-Smith, K. (2020). "Sure I'll help—I've just been sitting around doing nothing at school all day": Cognitive flexibility and child irony interpretation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 199, 104942.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104942>
- Zupan, Z., Blagrove, E., y Watson, D. G. (2018). Learning to ignore: The development of time-based visual attention in children. *Developmental Psychology*, 54(12), 2248-2264. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000582>

Anexo 1

Características principales de los artículos seleccionados para la revisión sistemática.

País, año	Autor (es)	Título	Objetivo del artículo	Nombre y objetivo de la intervención	Tipo de evaluación	Tipo de intervención	Resultados	Limitaciones	Sugerencias
Estados Unidos 2016	Craig, A., Brown, E. R., Upright, J., DeRosier, M. E.	Enhancing children's social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training	Hacer una evaluación inicial del impacto en el aprendizaje socioemocional de un juego online interactivo diseñado para niños de primaria.	Zoo U Evaluar y construir habilidades prosociales en niños de edad escolar, en las siguientes áreas: control de impulsos, comunicación, cooperación, iniciativa social, empatía y regulación emocional	Escalas de medición Padres: Social Skills Behavior Inventory (SSBI). Niños: Self-Efficacy Scale (SES), Loneliness and Social Dissatisfaction Scale (LSDS), Achieved Learning Questionnaire	Software interactivo que personaliza el entrenamiento de acuerdo con el ambiente social y las necesidades únicas de cada niño respecto al desarrollo de habilidades sociales.	Mejoras significativas en la auto-eficacia social y satisfacción social de los niños. Impacto significativo en control de impulsos, iniciativa social, regulación emocional y disminución de problemas de conducta externalizados e internalizados.	Muestra relativamente pequeña (47 niños). Uso exclusivo de escalas de medición. Aplicación de la intervención en un solo contexto (casa).	Aplicar la intervención en muestras más grandes, uso de métodos de observación, considerar otros contextos para su aplicación, tales como el escolar.
Reino Unido 2016	Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce,	A cluster randomized trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum	Evaluar la eficacia de PATHS en la mejora de la competencia social y emocional de los niños,	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) Ayudar a que los niños manejen su	Escalas de medición Niños: Social Skills Improvement System (SSIS)	Programa aplicado por profesores, enfatiza en la integración del afecto, lenguaje emocional, conducta y cognición para	Mejora estadísticamente significativa en la competencia socio-emocional de los niños. Efectos significativos en	Los participantes tuvieron conocimiento del grupo al que fueron asignados.	Evaluar el impacto del programa bajo condiciones "reales"

	C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Calamb, R., Turner, A.		además de su impacto en la salud mental.	comportamiento, entiendan sus emociones, y trabajen de forma adecuada con otros	Profesores: Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) Social and Emotional Competence Change Index (SECCI)	la promoción de las competencias socio-emocionales.	relación con los problemas entre pares y síntomas emocionales. Incrementos significativos en la conducta prosocial y en la participación en clase.	Al haber sólo dos grupos (experimental vs control) no es posible descartar un posible efecto placebo. Reducción de la validez externa debido a las condiciones en las que se llevó a cabo la intervención.	
Estados Unidos 2016	Collins, T. A., Gresham, F. M., Dart, E. H.	The Effects of Peer-Mediated Check-In/Check-Out on the Social Skills of Socially Neglected Students	Evaluar la efectividad de un programa de intervención mediado por pares en la mejora de habilidades sociales en estudiantes de primaria, identificados como rechazados con base en un sistema de clasificación sociométrica.	Peer Mediated Check-in/Check-Out (PM-CICO) Hacer uso de personas cercanas al niño para abordar problemas conductuales externalizados en la edad escolar.	Escalas de medición Profesores: Reportes conductuales diarios (DRBC), datos socio-demográficos, Social Skills Improvement System (SSIS-RS) Sociometría: nominación de tres estudiantes preferidos/tres estudiantes menos	Entrenamiento a estudiantes "populares" (pares mediadores) y profesores para la aplicación de los cuatro pasos de la intervención: Check-in (establecimiento de una meta conductual diaria), Llenado del reporte conductual Check-out (reunión con el mentor al final	Los efectos de la intervención en las habilidades sociales de los estudiantes objetivo fueron moderados. Después de la intervención, uno de los cuatro estudiantes objetivo obtuvo mejores puntuaciones en la sociometría realizada por los compañeros de clase. Las habilidades sociales de los	Uso de reportes realizados por el profesor como variable dependiente primaria. Se miden las percepciones del profesor y no el comportamiento real del niño. Falta de evidencia que apoye el uso de escalas de puntuación individualizadas	Incluir evaluación de la validez social del programa. Investigar otras aplicaciones de la intervención CICO y el componente DRBC. Examinar el efecto de PM-CICO en las habilidades sociales de estudiantes con déficits en la adquisición

					preferidos para jugar (método de Coie et al., 1982)	del día para evaluar el desempeño y dar reforzamiento contingente) Entrega del reporte para ser firmado por los padres.	niños mejoraron significativamente de acuerdo con los reportes realizados por los profesores.		de habilidades sociales.
Portugal 2016	Coelho, V. A., Sousa, V., Figueira, A. P.	The Effectiveness of a Portuguese Elementary School Social and Emotional Learning Program	Examinar los efectos de un programa de aprendizaje socioemocional en la competencia social, competencia emocional y autoestima de estudiantes de primaria	Program Positive Attitude Desarrollar competencias sociales y emocionales en un contexto escolar.	Escalas de medición Niños: Batería de Socialización-3, Self-Description Questionnaire Profesores: Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire	Programa aplicado por psicólogos educativos que busca incluir a todos los estudiantes. Compuesto por cuatro módulos: Incremento de la consciencia de uno mismo Autorregulación Desarrollo de autoestima Toma de decisiones responsable	Los estudiantes y sus profesores reportaron mejoras significativas en el autocontrol y la consciencia social. Los estudiantes identificaron reducciones en el aislamiento social y mejoras en la autoestima, y los profesores reportaron decremento en la ansiedad social de los niños.	Alto nivel de deserción de los reportes de profesores. No se incluyó escala para evaluación de habilidades inter-personales	Examinar la influencia de los niveles iniciales de competencia en los resultados de la intervención.
China 2016	Wu, F., Fraser, M. W., Guo, S., Day, S. H.,	Strengthening the Social Information – Processing	Adaptar a población china una intervención diseñada para	Let's Be Friends Promover en los niños la solución de	Escalas de medición Niños: Skill-Level Activity Test	Programa aplicado por estudiantes y personal capacitado por los autores del	Impacto positivo en la codificación de señales sociales donde se obtuvieron diferencias	Muerte experimental considerable en el grupo al que se le aplicó la intervención.	Hacer una reexaminación de los materiales del programa.

	Galinsky, M. J.	Skills of Children: A Controlled Test of the Let's Be Friends Program in China	fortalecer las habilidades de procesamiento de información social en niños.	problemas interpersonales, cultivar habilidades sociales positivas y reducir el rechazo de los pares.		estudio. Dividido en seis módulos enfocados a la identificación de señales sociales, evaluación de respuestas y toma de decisiones	estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental. Los resultados para la interpretación, formulación de metas y toma de decisiones fueron moderados.	Falta de otros instrumentos o métodos de evaluación	Promover la asistencia a la intervención para prevenir la muerte experimental
México 2016	García-Esparza, A., Méndez-Sánchez, C.	El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria	Describir la aplicación y diseño de dos estrategias elaboradas bajo la técnica del entrenamiento en habilidades sociales	Entrenamiento en habilidades sociales Impactar de forma positiva en la convivencia escolar en un grupo de niños de cuarto año de primaria	Observación directa: registro de respuestas durante la intervención Entrevista semiestructurada con el profesor	Programa aplicado por psicólogos enfocado en la identificación de actitudes positivas/negativas ante ciertas situaciones y las consecuencias que tienen las acciones.	Los niños fueron capaces de identificar conductas socialmente adecuadas. Se presentaron dificultades durante la realización de ensayos conductuales. Cambios positivos en la convivencia escolar.	Falta de instrumentos de evaluación, muestra muy reducida, las habilidades adquiridas solo fueron implementadas en situaciones específicas.	Replicar la aplicación del programa con una metodología cuantitativa, poner prioridad a la generalización de conductas aprendidas.
Letonia 2016	Greaves, V., Stueck, M., Svence, G.	Changes of 1st grade school children's emotional and social competences in	Examinar cambios en la competencia social y emocional de niños de primer grado	TANZPRO-Biodanza Mejorar la comunicación, la cooperación, la empatía y la	Escalas de medición Padres: The Emotion Questionnaire	Programa aplicado por personal entrenado, que toma como base la danza y la expresión corporal para el	Mejoras significativas en la regulación emocional, conducta prosocial y conductas internalizadas.	Falta de grupos aleatorizados Tamaño de la muestra	Aplicar el programa en diferentes contextos socioculturales y en muestras más grandes.

		tanzpro-biodanza intervention group	que participan en un programa de intervención	tolerancia, con base en el manejo de las emociones y haciendo uso de la danza y movimientos corporales.	Strengths and Difficulties Questionnaire Niveles de cortisol en saliva de los niños	fomento de emociones positivas, la regulación emocional y el desarrollo de competencia social	El grupo control mostró una disminución en la regulación emocional y mostró un aumento en la conducta internalizada.		Examinar si los efectos del programa se sostienen a través del tiempo.
Hong Kong 2017	Liu, S., Yuen, M., Rao, N.	A play-based programme (Pillars of Society) to foster social skills of high-ability and average ability Primary-one students in Hong Kong	Evaluar el impacto y los efectos a largo plazo de un programa de habilidades sociales en la competencia social de niños con habilidades promedio y superiores al promedio.	Pillars of Society Hacer que los niños adquieran habilidades sociales a través del juego, estructurado con elementos que favorecen el aprendizaje.	Escalas de medición Niños: Matrices progresivas de Raven Padres y profesores: Early School Behavior Rating Scale	Programa aplicado por voluntarios entrenados, durante ocho sesiones se hizo uso de juegos en grupo cooperativos, con metas específicas en la comunicación, habilidades interpersonales y formación de equipos.	Los estudiantes con habilidades superiores al promedio tuvieron un progreso significativo en la competencia social que se mantuvo a través del tiempo tanto en el hogar como en la escuela. Aquellos con habilidades promedio mostraron progreso en la competencia social en la escuela, pero con menores resultados en casa.	Muestra con características muy limitadas Falta de grupo control	Usar metodología cualitativa para examinar con más detalle los cambios específicos en la conducta social a través de la observación directa.

<p>Grecia 2017</p>	<p>Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., Koutsianou, A.</p>	<p>Outcomes of a universal social and emotional learning (SEL) group for facilitating first-grade students' school adjustment</p>	<p>Investigar la efectividad de un programa de aprendizaje social y emocional para incrementar la adaptación de los estudiantes al primer grado de primaria.</p>	<p>SEL Program</p> <p>Ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales a través de la interacción en grupo</p>	<p>Escalas de medición</p> <p>Niños: School Liking and Avoidance Questionnaire, Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire for Young Children</p> <p>Profesores: Teacher Checklist of Peer Rejections, Teacher Assessment of Social Behavior Questionnaire</p> <p>Sociometría: evaluación entre pares.</p>	<p>Programa aplicado por personal entrenado, con duración de siete sesiones. Se incluyeron actividades como instrucción directa, juegos de comunicación verbal y no verbal, uso de la imaginación, role-playing y escenarios hipotéticos.</p>	<p>Los reportes de los profesores reflejan una mejora significativa en las habilidades sociales y en la conducta prosocial, así como disminución de la conducta agresiva y disruptiva.</p> <p>No hubo diferencias de acuerdo con los instrumentos respondidos por los niños.</p>	<p>Uso de un diseño cuasiexperimental</p> <p>Los cambios observados en la conducta de los niños podrían ser atribuidos a otros factores (por ejemplo, el desarrollo en sí mismo)</p>	<p>Hacer un ensayo controlado aleatorizado con muestras más heterogéneas y utilizar otros métodos de evaluación como la observación directa</p>
<p>Polonia 2017</p>	<p>Papieska, J., Split, J. L., Roorda, D. L., Laevers, F.</p>	<p>Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention</p>	<p>Determinar la efectividad de una intervención breve y aplicada por profesores, desarrollada</p>	<p>EMOScope</p> <p>Promover la competencia socioemocional en los niños a través del desarrollo del</p>	<p>Escalas de medición</p> <p>Niños: Levels of Emotional Awareness Scale for Children</p>	<p>Programa breve (5 sesiones) que puede ser utilizado por profesores sin necesidad de un</p>	<p>Los niños en el grupo experimental mejoraron significativamente en el entendimiento social, en la</p>	<p>La muestra consistió en personas voluntarias.</p> <p>Falta de seguimiento.</p>	<p>Replicar el estudio a través de un diseño más controlado y aleatorizado.</p>

		effects of the EMOScope	para promover la competencia socioemocional de los niños.	entendimiento social, y la consciencia emocional tanto de uno mismo como de los otros.	(LEAS-C). Socioemotion al Competence Domino Test (SoCoDoT) Profesores: Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) Sociometría: nominación de pares con base en su conducta cooperativa	entrenamiento específico. Se propone una serie de actividades diseñadas con el objetivo de ayudar a los niños a ser conscientes de sus propias emociones y las de otros.	consciencia emocional de sí mismos y de otros. Hubo una disminución en la hiperactividad, problemas de conducta y dificultades en general, de acuerdo con los reportes de los profesores.		Investigar si los efectos de la intervención se mantienen a través del tiempo.
Estados Unidos 2017	Griffin Jr., A. A., Caldarella, P., Sabey, C. V., Heath, M. A.	The effects of a buddy bench on elementary students' solitary behavior during recess	Evaluar el efecto de una intervención mediada por pares en la disminución del aislamiento social en los niños durante el tiempo de receso.	Buddy Bench Hacer modificaciones conductuales que impacten de manera favorable en el ambiente escolar, guiando a los estudiantes para interactuar y hacerse amigos de aquellos niños que pueden estar solos.	Observación directa Escalas de medición Niños y profesores: Encuesta de validez social (Teerlink et al., 2016)	Consiste en colocar una banca en un área específica del patio, y se les instruye a los estudiantes para que se sienten ahí si se sienten solos, y si ven a alguien sentado se incentiva a que inicien la conversación.	Desde la línea base hasta la intervención, el número de estudiantes que estuvieron solos durante el receso disminuyó entre el 19 y el 24%. La mayoría de los estudiantes reportaron actitudes positivas hacia la intervención, mientras que los profesores se	Falta de observación directa hacia los profesores para asegurar que promovieran la interacción entre alumnos. No se estudió a cada estudiante de manera individual.	Usar una metodología diferente para estudiar a cada sujeto de manera individual (por ejemplo, estudio de casos múltiples)

							mostraron más neutrales.		
España 2019	García-Bacete, F., Marande, G., Mikami, A. Y.	Evaluation of a multi-component and multi-agent intervention to improve classroom social relationships among early elementary school-age children	Hacer una evaluación preliminar de una intervención escolar multi-componente y multi-agente para mejorar las relaciones de los niños con sus pares y profesores	GREI Intervention Mejorar las relaciones sociales de los estudiantes de primeros años de la educación primaria, enfocándose en aquellos niños que no son agradables para sus pares.	Escalas de medición Niños: Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. Questionnaire on Teacher Interaction- Early Primary Sociometría: Nominación de pares más agradables y menos agradables con número ilimitado.	Intervención aplicada por profesores entrenados previamente, con duración de nueve semanas y que impacta en cuatro áreas generales: Habilidades socio-emocionales Ambiente inclusivo entre los pares Relación positiva entre profesor y estudiante Apoyo parental	Los niños en el grupo experimental recibieron menos nominaciones sociométricas negativas, realizaron una menor cantidad de autoevaluaciones negativas y reportaron una mayor calidez y organización de parte de los profesores.	No se realizó una asignación aleatoria de participantes en los grupos experimental y control. Puede existir variabilidad en la aplicación del programa, ya que esta fue realizada por profesores.	Implementar este tipo de intervención con un diseño experimental con asignación aleatoria. Prestar especial atención al entrenamiento de los profesores que aplicarán el programa.
Reino Unido 2019	Cunningham, L., Hartwell, B. K., Kreppner, J.	Exploring the impact of nurture groups on children's social skills: a mixed-methods approach	Examinar el impacto de los grupos de crianza (nurture groups) en las habilidades sociales de los niños.	Nurture Group Enseñar al niño las habilidades sociales y emocionales básicas, mediante un incremento de las oportunidades	Escalas de medición Niños: Child Role Play Measure. Taxonomy of Problematic Social Situations	Intervención psicoterapéutica a breve que busca proveer de experiencias de apego reparadoras dentro de un contexto educacional.	Los niños que recibieron la intervención respondieron de una forma socialmente más apropiada a las demandas de su contexto escolar. Los niños reportaron haber	Muestra pequeña. Naturaleza subjetiva de la investigación cualitativa.	Incluir grupos de comparación activos (en otra intervención), y en lista de espera para evaluar los efectos de esta intervención.

				para desarrollar relaciones estables y confiables con adultos en el entorno escolar.	Entrevistas cualitativas con el objetivo de explorar las percepciones de los niños sobre sus habilidades sociales.		disfrutado la intervención y mencionan que ayudó en la mejora de sus habilidades sociales. Aun así, reportaron "retos" al interactuar con sus compañeros fuera de la intervención, especialmente durante los momentos de recreación o juego.		
México 2019	Almaraz-Fermoso, D., Coeto, G., Camacho, E.	Habilidades sociales en niños de primaria	Presentar un programa de habilidades sociales llevado a cabo en una primaria para ver su éxito en un grupo de niños y niñas de 9 a 10 años	Programa de habilidades sociales Promover conocimiento sobre las habilidades sociales y estrategias específicas relacionadas con los siguientes temas: asertividad, inteligencia emocional, escucha activa,	Escalas de medición Niños: Escala de comportamiento asertivo para niños. Evaluación de la autoestima en la infancia. La vida en la escuela.	Programa con duración de 10 sesiones semanales, con duración de 60 a 90 minutos. Se utilizaron técnicas diversas, como debates, sociodramas, teatro guiñol, juegos didácticos y modelamiento	Tras la aplicación del programa hubo una disminución estadísticamente significativa de las conductas agresivas en los niños. Hubo un aumento en la asertividad dentro de las relaciones interpersonales.	Falta de seguimiento. Tamaño y características muy específicas de la muestra. No hubo aleatorización de los grupos experimental y control	Replicar el estudio con una muestra más grande y aleatorizando los grupos. Hacer uso de métodos observacionales

				negociación, comunicación, apariencia personal y autoestima.					
Noruega 2019	Aasheim, M., Reedtz, C., Helge, B., Martinussen, M., Mørch, W.	Evaluation of the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a Regular Norwegian School Setting	Examinar si un programa implementado a manera de prevención reduce el desarrollo de problemas conductuales y mejora la competencia social en niños de primaria	The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management (TCM) Fortalecer en los profesores estrategias basadas en evidencia para el manejo de grupos, con el objetivo de reducir la aparición de problemas conductuales y promover la competencia social de los alumnos	Escalas de medición Profesores: SESBI-R, The Teacher Report Form, The Social Skills Rating System.	Intervención aplicada por profesores con duración de seis módulos, que busca construir relaciones positivas entre el profesor y los estudiantes, motivar a los estudiantes a través de palabras de aliento e incentivos, reducir conductas inadecuadas y proporcionar habilidades sociales básicas.	Se reportó una ligera disminución de los problemas conductuales al finalizar la intervención. Hubo un progreso moderado en la competencia social de los niños, específicamente en las áreas de cooperación y autocontrol. En general, el programa mostró tener un impacto considerablemente moderado.	Falta de aleatorización. Las evaluaciones únicamente se aplicaron a los profesores. Muerte experimental. Falta de seguimiento	Replicar el estudio con aleatorización de grupos, incluir el uso de escalas de medición para los estudiantes. Realizar un seguimiento de los efectos a largo plazo.
México 2020	Amador-Buenabad, N. G., Sánchez Ramos, R., Schwartz,	Cluster randomized trial of a multicomponent school-based	Evaluar la efectividad de dos intervenciones y sus efectos en las	Dejando Huellitas en tu Vida (Huellitas); Criando con Amor, Promoviendo	Escalas de medición Niños: The Child Social Skills Questionnaire	Huellitas: Intervención basada en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales,	Los cuidadores en la condición multicomponente (Huellitas + CAPAS-MX) reportaron una menor	Consideraciones económicas (en relación con el presupuesto otorgado a la investigación),	Incorporar este tipo de prácticas en programas oficiales del sistema de educación/salu

	S., Gutiérrez, M., Díaz, A., Ortiz, A., González, T., Vázquez, L., Medina-Mora, M., Domenech, M., Villatoro, J.	program in Mexico to prevent behavioral problems and develop social skills in children	habilidades sociales, conducta de los niños y prácticas parentales de los cuidadores	Armonía y Superación en México (CAPAS-Mx) Desarrollo de habilidades sociales y emocionales en niños (Huellitas). Promover el desarrollo de habilidades de crianza en los cuidadores (CAPAS-Mx).	Padres: Huellitas-Caregivers Questionnaire , Child Behavior Checklist 6-18, Generation PMTO parenting practices, Caregivers' Tools Booklet	consiste en 12 sesiones organizadas en cuatro módulos CAPAS-Mx: Intervención dirigida a mejorar las prácticas de crianza, tomando como base el rol de los padres en la capacidad de socialización de los niños.	puntuación en los problemas externalizados de los niños y mayor puntaje en las áreas de: disciplina, estimulación de habilidades, adaptación social, control emocional y conducta prosocial.	Los cuidadores fueron principalmente mujeres	d a manera de prevención.
Australia 2020	Carroll, A., McCarthy, M., Houghton, S., Sanders, E.	Evaluating the effectiveness of KoolKIDS: An interactive social emotional learning program for Australian primary school children	Examinar los efectos de un programa de aprendizaje socioemocional en la competencia social y emocional de niños en edad escolar.	KoolKIDS Ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades de regulación emocional, habilidades sociales, empatía, compasión y autoestima.	Escalas de medición Profesores: Social and Emotional Competence Questionnaire . Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Programa de 13 sesiones facilitado por el profesor. Dividido en cuatro módulos, cada uno con las siguientes temáticas: <ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas y autoestima • Regulación emocional • Empatía • Amistad y habilidades sociales. 	Tras la aplicación del programa se mostró un incremento significativo en la competencia social y emocional, en las subescalas de consciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social, habilidades interpersonales y toma de decisiones responsable.	Área sociodemográfica muy específica. No hubo aleatorización de los grupos Todos los instrumentos de evaluación fueron respondidos por profesores.	Replicar el estudio en muestras con características más diversas, mediante ensayos aleatorizados. Incluir instrumentos de evaluación para los niños.

							Se reportó además una reducción en los problemas internalizados y externalizados.		
Estados Unidos 2020	Mariani, M., Silvestro, K.	Making Choices to Resolve Conflict: An Evaluation of the Kelso's Choice Program for Elementary Students	Evaluar el impacto de una intervención enfocada a la solución de conflictos en la competencia social y la conducta en general de niños en edad escolar	Kelso's Choice Incrementar el conocimiento y uso de las habilidades de resolución de conflictos en diferentes contextos: familiar, escolar y comunitario.	Escalas de medición Profesores: Kelso's Choice Survey Autorreportes de los niños (escribir las estrategias de resolución de conflictos que recuerden)	Intervención aplicada por psicólogos escolares, con duración de cuatro sesiones y enfocada en la enseñanza de nueve estrategias de resolución de conflictos.	Después de aplicar el programa, los estudiantes fueron capaces de recordar 91% de las estrategias de solución de problemas. La evaluación de los profesores reveló un incremento drástico en la identificación de conflictos, solución de problemas y búsqueda de ayuda en los estudiantes.	Características de la muestra (pequeña y con características muy específicas) Falta de otros métodos de evaluación (otras escalas de medición, observación directa)	Replicar la intervención con muestras más grandes y generales. Considerar la observación directa y datos tales como incidentes de bullying para medir los resultados de la intervención.
Argentina 2020	Carro, N., D'Adamo, P., Lozada, M.	An effective intervention can contribute to enhancing social integration	Evaluar si una intervención que involucra prácticas basadas en la atención	Fomentar actitudes prosociales, relaciones sociales positivas y reducir el estrés	Escalas de medición Niños: Universal Altruism Test, Children's	Programa aplicado por personal especializado junto con el profesor del grupo. Duración de	Los niños mostraron una mejora significativa en las pruebas de integración social (los niños eligieron a más	Características de la muestra (grupo que ya tenía un tiempo de convivencia previa)	Replicar la intervención en muestras con características diversas, empleando un grupo control.

		while reducing perceived stress in children	plena puede fomentar actitudes prosociales, relaciones sociales positivas y reducir el estrés percibido en niños.	percibido a través de prácticas basadas en la atención plena, actividades socioafectivas e instancias sociocognitivas.	Daily Stress Inventory Sociometría Nominación de aquellos niños que son preferidos para jugar y aquellos que no lo son.	ocho sesiones de 60 minutos cada una. Compuesta por tres etapas: Prácticas basadas en mindfulness Habilidades socio-afectivas Habilidades socio-cognitivas	compañeros para jugar) y altruismo universal (aumento de la intención de compartir objetos). Hubo además una disminución significativa en los índices de estrés percibido.	Ausencia de grupo control	Analizar otros indicadores de estrés crónico en los niños.
Estados Unidos 2020	Hunter, L. J., DiPerna, J. C., Cheng, W., Lei, P., Hart, S. C.	Twice as Nice? Sustained Exposure to a Universal Social-Emotional Learning Program Across Multiple Grades	Examinar los efectos de la exposición sostenida a un programa universal de aprendizaje socioemocional en las áreas social, conductual y académica en estudiantes de primaria.	Social Skills Improvement System - Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) Promover el desarrollo socioemocional y las conductas relacionadas con el proceso de aprendizaje en el contexto escolar	Escalas de medición Profesores: Academic Competence Evaluation Scales Niños: Cooperative Learning Observation Code for Kids. STAR Math	Intervención aplicada por profesores con entrenamiento previo, con duración de 10 sesiones y enfocada en conductas sociales clave identificadas por los profesores como importantes para una interacción exitosa dentro del aula.	Los estudiantes que participaron en el programa durante el primer y segundo grado mostraron mayores resultados en comparación con aquellos que participaron durante un solo año. Estos resultados se vieron reflejados en áreas de la competencia social (habilidades sociales en general, asertividad, responsabilidad), así como en el	No se examinaron los efectos de la intervención a largo plazo debido al cambio de evaluadores (profesores) al pasar de un grado escolar a otro. Ausencia de grupo control aleatorizado.	Examinar los efectos de la exposición sostenida al programa, haciendo uso de diseños de investigación experimental.

							compromiso académico.		
Estados Unidos 2021	Krach, S. K., McCreery, M. P., Doss, K. M., Highsmith, D. M.	Can computers teach social skills to children? Examining the efficacy of "The social express" in an African-American sample	Examinar la eficacia de un programa de entrenamiento en habilidades sociales por computadora.	The Social Express Proporcionar a niños de escolaridad primaria la oportunidad de practicar interacciones sociales propias de la vida real y aprender habilidades socioemocionales básicas.	Escalas de medición Profesores: Social Skills Improvement System	Programa de computadora aplicado en 10 sesiones utilizado para la enseñanza de habilidades sociales de forma autónoma. Se presentan situaciones que modelan escenarios sociales reales y los niños deben seleccionar la respuesta social correcta.	Tras la aplicación del programa de forma universal, los estudiantes del grupo experimental mostraron un incremento estadísticamente significativo en las habilidades sociales, en comparación con el grupo control. Este efecto desaparece completamente tras cinco meses de la finalización del programa.	Problemas respecto a la fidelidad de la aplicación (los profesores reportaron utilizarla de manera frecuente, y los datos almacenados en el software mostraron que el uso fue considerablemente menor) Falta de escalas de medición dirigidas a los niños.	Utilizar el programa durante más tiempo para examinar su impacto a mediano y largo plazo. Replicar el estudio en un ambiente controlado.
Estados Unidos 2021	Lewis, K. M., Holloway, S. D., Bavarian, N., Silverthorn, N., Dubois, D. L., Flay, B. R., Siebert, C. F.	Effects of positive action in Elementary school on student behavioral and social-emotional outcomes.	Evaluar la efectividad de un programa universal enfocado a las habilidades socioemocionales en estudiantes de tercer a	Positive Action Program Construir habilidades en los estudiantes para resolver problemas de manera efectiva, reconocer y regular emociones, manejar	Escalas de medición Niños: Cuestionario (escala tipo Likert) de: desarrollo positivo, salud emocional, conductas saludables, problemas conductuales,	Programa aplicado por profesores diseñado para formar parte del plan de estudios a nivel primaria. Consiste en 140 sesiones de 15 minutos, con frecuencia de cuatro veces a la semana.	El programa mostró tener un efecto significativo en el desarrollo positivo de los niños, en las áreas de: salud emocional, autoestima, problemas conductuales, conductas saludables, clima	Uso de autorreportes Ausencia de otras escalas de medición. Ausencia de reportes de padres de familia o profesores.	Examinar las variables mediadoras de los resultados del programa, para comprender la forma en que el programa consigue tener los efectos reportados en esta investigación.

			quinto grado de primaria	situaciones interpersonales, ser honestos y establecer metas positivas.	clima ambiental y aprovechamiento académico. Autorreportes de los niños	Dividido en seis unidades enfocadas al desarrollo social y emocional de los niños.	ambiental y desempeño académico.		
Estados Unidos 2021	Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., Wheeldon-Reece, B.	Evaluation of the SPARK Child Mentoring Program: A Social and Emotional Learning Curriculum for Elementary School Students	Reportar los resultados tras la aplicación del programa SPARK Child Mentoring en estudiantes de primaria.	SPARK Child Mentoring Reducir factores de riesgo, descubrir la resiliencia innata, promover bienestar emocional natural y facilitar el éxito académico en niños de edad escolar	Escalas de medición Niños: Three Principles Inventory For Youth. Communication, Decision Making and Problem-Solving Scale. Difficulties in Emotional Regulation Scale. Resiliency Scales for Children and Adolescents.	Programa aplicado por instructores capacitados, con duración de 11 sesiones semanales. Se enfoca en hacer que los niños sean conscientes de los factores que favorecen su resiliencia.	El programa logró tener un impacto positivo en los estudiantes. Se reportaron diferencias significativas en la comunicación, toma de decisiones, habilidades de solución de problemas, regulación emocional y resiliencia.	Características de la muestra (tamaño reducido y obtenida de una sola escuela) Duración relativamente corta entre las evaluaciones pre- y post-intervención.	Incorporar evaluaciones de seguimiento a largo plazo para determinar si los efectos de la intervención se mantienen a través del tiempo.