

Evaluación de resultados del Programa en Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional, Pisotón.

Evaluation of results of the Program in Psychoaffective Development and Emotional Education, Pisotón.

Ana Rita Russo De Sánchez, Liceth Paola Reales Silvera, Luz Caroll González Mancipe, Diana Paola Mayor Molinares,
Brandon Jair Nieto Martelo
Universidad del Norte

Necti Yoani Arza Castilla, Oriana Sofía Álvarez Vos
Fundación para el Desarrollo del Caribe - Fundesarrollo

(Rec: julio de 2024- Accept: noviembre de 2024)

Resumen

El desarrollo psicoafectivo abarca el funcionamiento psíquico adaptativo de los individuos, involucrando la maduración cognitiva y afectiva en interacción con factores biológicos y ambientales que se interrelacionan e integran con otras áreas humanas para el desarrollo y funcionamiento de la personalidad. La educación emocional es un medio para que el desarrollo psicoafectivo pueda generarse favorablemente; además, promueve el desarrollo integral de niñas y niños. Aunque, actualmente la educación emocional es foco de atención de organismos y programas internacionales, existe poca evidencia científica que evalúe sus beneficios desde el desarrollo integral. Por ello, se propuso como objetivo evaluar los resultados del programa Pisotón, el cual promueve el desarrollo psicoafectivo, mediante la expresión emocional, el conocimiento de sí mismo y el manejo adecuado de conflictos en la infancia. Se implementó una investigación mixta, donde se analizaron diferencias de medias en una muestra de 776 niños que participaron en el Programa, y se emplearon dos técnicas cualitativas: grupo focal a 12 docentes y entrevistas a 6 exparticipantes del programa entre los 14 a 35 años. Los resultados muestran mejoría en la salud mental, en el desarrollo psicoafectivo y beneficios en términos de habilidades a nivel personal y social.

Palabras clave: educación infantil, psicólogos del desarrollo, emociones morales, ambiente escolar, intervención escolar.

Abstract

Psycho-affective development encompasses the adaptive psychic functioning of individuals, involving cognitive and affective maturation in interaction with biological and environmental factors that interrelate and integrate with other human domains to support personality development and functioning. Emotional education serves as a means to foster favorable psycho-affective development to and promotes the integral development of children. Although emotional education is currently the focus of attention of international organizations and programs, there is limited scientific evidence that evaluates its benefits from the integral development perspective. Therefore, the objective of this study was to evaluate the outcomes of the Pisotón program, which promotes psycho-affective development through emotional expression, self-awareness, and appropriate conflict management during childhood. A mixed methods approach was employed, analyzing means differences in a sample of 776 children who participated in the Program. Additionally, two qualitative techniques were used: a focus group with 12 teachers and interviews with 6 former participants of the program aged 14 and 35 years. The results show improvement in mental health, psycho-affective development and benefits in personal and social skills.

Keywords: early childhood education, developmental psychologists, moral emotions, school environment, school-based intervention.

Introducción

El desarrollo psicoafectivo es un constructo que surge de la integración y evolución de áreas como la psicología, el psicoanálisis, la biología, la sociología y la educación. El desarrollo se entiende como procesos vinculados temporalmente, y como cambios progresivos del funcionamiento adaptativo. Estos procesos se cumplen en una secuencia gradual de etapas en combinación con factores biológicos y del ambiente (Maier, 1965). Desde una perspectiva evolutiva, y de acuerdo con las teorías psicodinámicas, se identifica que en cada periodo del desarrollo se presentan momentos críticos que generan la creación de nuevas estructuras o se refuerzan las existentes. A estos momentos se les conoce como “conflictos del desarrollo”, que si no son resueltos favorablemente generan estados de regresión o fijación que conllevan a la organización de estructuras psicopatológicas (Tamez et al., 2006). Además, estos conflictos pueden ser influenciados desde el mismo ambiente que genera la sintomatología no deseada (Freud, 1986). No obstante, el niño en su proceso de desarrollo tiene la oportunidad de avanzar en la medida que se generen condiciones adecuadas y estrategias preventivas teniendo en cuenta tanto factores biológicos como psicosociales (Russo & Galindo, 2012).

El desarrollo psicoafectivo parte de la integración de diferentes teorías clásicas del desarrollo infantil y aportes del enfoque psicodinámico, y el psicoanálisis (Freud, 1975; 1986), desarrollo sexual (Freud, 1979), vínculos objetales (Klein, 1964); teoría del apego (Bowlby, 1986), desarrollo psicosocial (Erikson, 2000), desarrollo temprano, trauma y vulnerabilidad del niño (Winnicott, 1971) y desarrollo moral (Piaget, 1961). Con base en este andamiaje teórico, Russo (1998) define el desarrollo psicoafectivo como la conjunción de pulsiones, emociones y relaciones psicológicas influenciadas por factores biológicos y ambientales que se originan, interrelacionan e integran con otras áreas del desarrollo (físico, cognitivo y social), para el desarrollo y funcionamiento de la personalidad (Tamez et al., 2006).

Ahora bien, la educación emocional es un medio para fomentar el desarrollo psicoafectivo, ya que este se encuentra interrelacionado al desarrollo de la autoconciencia, y a la regulación emocional (Oron, Navarro-Rubio y Luis, 2021). También, es un concepto que se ha vinculado a la inteligencia emocional, pero a diferencia del segundo, éste adopta un enfoque de ciclo vital con un abordaje de carácter integrador y amplio (Pérez y Filella, 2019).

A través de la educación emocional, niños, niñas y jóvenes adquieren conocimiento, actitudes y habilidades necesarias para comprender y gestionar sus emociones. En este proceso fijan y alcanzan objetivos positivos individuales o colectivos, exhiben y perciben empatía hacia otros y conservan relaciones positivas (Domitrovich et al., 2017), promoviendo competencias y conductas en la infancia y juventud, que ayudan a reducir factores de riesgo y fortalecer mecanismos de protección desde lo afectivo, cognitivo y conductual (Durlak et al., 2011). Además, las competencias emocionales combinadas con el logro académico y las habilidades cognitivas, conforman un set holístico de facultades esenciales para lograr el éxito escolar y condiciones de bienestar durante el ciclo de vida (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2021).

Entonces, la educación emocional garantiza el bienestar personal, pues crea las condiciones adecuadas para una vida más feliz y con menor exposición a factores de riesgos (violencia, consumo de drogas, trastornos del ánimo, etc) (Bisquerra, 2003). Por ello, autores como Pérez y Filella (2019), manifiestan que la educación emocional debería ser parte de la educación académica, desde la infancia hasta la adultez, y mantenerse a lo largo de la vida. Sin embargo, la primera infancia es uno de los momentos más importante para fomentarla, pues, esta es una etapa crítica donde el desarrollo de habilidades se da en un ritmo mucho más acelerado, y donde las experiencias de vida marcan el resto del ciclo vital (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022; Tonucci, 2019).

El anterior planteamiento es relevante para entender la necesidad de implementar la educación emocional desde etapas tempranas y en centros de desarrollo integral. Además, entendiendo que el cuidado y la estimulación del aprendizaje son factores esenciales para el desarrollo integral en la primera infancia, es importante señalar que después de la familia, las y los agentes educativos desempeñan un rol importante en la educación emocional de las niñas y niños (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

Igualmente, comprendiendo que la educación y el aprendizaje son la base para fomentar una sociedad civilizada e instruida (Tripathi, 2020), y que el tema de las emociones ha ido incrementando su interés en distintos estudios e investigaciones en el área educativa (Arias-Pareja y Puma-Solis, 2022; Gallardo-López y García-Lázaro, 2022; López-Noguero, Gallardo-López y García-Lázaro, 2023), se han generado en todo el mundo departamentos de gobierno, comisiones, agencias y programas que trabajan en la inclusión de componentes de educación emocional al interior de los sistemas formativos (Berger et al., 2020). Dentro de estas instituciones se destacan la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIIEEB); la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL); la National Commission on Social, Emotional and Academic Development; el Project for Education that Scales (PERTS) de la Universidad de Stanford; el Laboratorio de Desarrollo Social, Emocional y del Carácter de la Universidad de Rutgers, entre otros.

Programa Pisotón

Al igual que las anteriores instituciones, Pisotón se ha destacado como un programa formativo y preventivo de la Universidad del Norte, que busca potenciar, desde la educación emocional, el tránsito armonioso por los diferentes momentos del desarrollo psicoafectivo en la infancia. Es un programa pionero en desarrollo psicoafectivo y educación emocional en Colombia, creado en 1997 como resultado de una tesis doctoral; gracias a convenios y alianzas con entes gubernamentales y no gubernamentales se ha podido implementar dentro y fuera del territorio nacional en países de Latinoamérica como México, Bolivia, Panamá y Ecuador, participando en el programa un estimado de 76.224 niñas y niños (de todos los niveles socioeconómicos), así como sus familiares y cuidadores. En este proceso, a través del Diplomado en Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional, se han capacitado aproximadamente a 25.758 agentes educativos (docentes, líderes comunitarios, técnicos y profesionales psicosociales). A través de la cualificación de este talento humano, el programa logra hacer presencia en 10.218 instituciones del país.

El programa va dirigido a niños y niñas desde la gestación hasta los 9 años de edad, pero también impacta a sus padres, cuidadores, docentes y agentes educativos (Russo, 1998). Los procesos y estrategias implementados se basan en la integración teórica del desarrollo psicoafectivo de las diferentes teorías clásicas del desarrollo infantil y desde los enfoques psicodinámicos, y psicoanalíticos. Su propósito es facilitar la expresión de emociones, el conocimiento de sí mismo y el manejo adecuado de conflictos en los niños, niñas y sus cuidadores, mediante técnicas lúdico-educativas como: el cuento, el psicodrama, el juego en casa y relato vivencial, abordando diez temáticas asociadas a los diferentes conflictos del desarrollo infantil: 1) vínculo afectivo; 2) ansiedad de separación; 3) autonomía y disciplina; 4) socialización; 5) iniciativa; 6) expresión de emociones; 7) autoestima; 8) desarrollo sexual; 9) desarrollo moral; y 10) comunicación.

Los procesos operativos del programa inician con el establecimiento de un convenio interinstitucional que determina el número de instituciones y agentes educativos a participar. Los maestros, profesionales psicosociales y/o agentes educativos focalizados se vinculan al Diplomado, el cual tiene una duración aproximada de 5 meses e intensidad de 205 horas (105 horas teóricas y 100 horas prácticas).

El proceso de formación abarca 8 módulos. A partir del cuarto módulo se enseñan y aplican las técnicas lúdico-educativas mediante la realización de un pilotaje, con la selección de cinco niñas y/o niños pertenecientes a las instituciones de educación o centros de desarrollo infantil donde los agentes educativos prestan sus servicios, y cuyo pilotaje debe ser manejado en grupos de hasta 3 agentes, implementando las temáticas y técnicas durante doce semanas, con el acompañamiento de un psicólogo asignado por el programa, quien ha sido capacitado para orientar y supervisar la implementación por parte de los agentes educativos en las instituciones focalizadas. Cabe agregar, que los cuidadores principales, asisten a cuatro talleres, tres de ellos centrados en la promoción del vínculo afectivo y herramientas para apoyar el desarrollo psicoafectivo de las niñas y los niños, y un cuarto taller de integración familiar, en el que comparten experiencias, percepciones y resultados obtenidos luego del programa. Asimismo, antes y después de la intervención, se aplican instrumentos de evaluación tanto de metodologías cuantitativas como cualitativas para comparar movilizaciones y cambios en los participantes. El periodo máximo en las que niñas y niños participan depende del tipo de institución con la que se firma el convenio: un hogar comunitario 2 años, un Centro de Desarrollo Infantil 3 años y un preescolar 4 años; estos centros hacen parte de la educación inicial.

Es importante mencionar, que las actividades realizadas por programas como Pisotón son relevantes para el favorecimiento del desarrollo integral infantil, el cual es definido por Ponce (2016) como un proceso dinámico y madurativo que se origina a partir de la evolución ordenada del desarrollo de habilidades y destrezas conductuales, de autorregulación, perceptivas, motoras, físicas, cognitivas, lingüísticas, socio-emocionales y culturales. Estas habilidades y destrezas se fortalecen en la interacción social, haciendo que las personas tengan condiciones más propicias para desarrollar su vida, de modo que las intervenciones tempranas y adecuadas son de gran relevancia para su potenciación (Santi-León, 2019).

En Colombia, el desarrollo integral es un derecho de las niñas y niños de acuerdo con el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006; Congreso de Colombia, 2006). Además, la ley 2328 de 2023 del Congreso de la República en Colombia ha establecido la Política de Estado Para el Desarrollo Integral en la Infancia y Adolescencia, buscando garantizar la atención integral de niños, niñas y adolescentes entre los seis a 18 años (Congreso de Colombia, 2023), lo que confirma que, en la actualidad, el gobierno reconoce la importancia del bienestar integral y emocional desde la primera etapa de la vida y su importancia para el desarrollo de la sociedad. Teniendo en cuenta lo anterior, también se puede considerar al programa Pisotón como un recurso protector para el desarrollo integral. Por otro lado, Pisotón desde su creación ha sido evaluado por diversos trabajos, tanto descriptivos como inferenciales, y de corte transversal como muestra Russo et al. (2016), quienes utilizaron métodos de identificación de cambio de medias, las pruebas t de distribución y entrevistas a profundidad para determinar cambios significativos en las variables del programa. También, se han analizado variaciones en los Test de Apercepción Infantil y la información de entrevistas semiestructuradas a través de una triangulación de datos (Russo y Reales, 2018); o realizado un análisis de cambio de medias aplicando un proceso de muestreo aleatorio (López et al., 2021).

En una de las investigaciones, se relaciona el efecto del programa con puntajes más altos de desarrollo socioemocional de niñas y niños (grupo experimental) en comparación con quienes no participaron en el programa (grupo control). Según resultados de la prueba, The International Development and Early Learning Assessment (IDELA), esta puntuación fue significativamente más alta en la medición posttest, con 0,35 de desviación estándar y un p valor de 0,014 en relación al grupo control (Cosso et al., 2022). Estos trabajos muestran las diferentes metodologías utilizadas para evaluar cambios en asociadas al desarrollo psicoafectivo y la salud mental.

Ahora bien, aunque programas como Pisotón dan cuenta de la pertinencia de la educación emocional en el desarrollo integral de las niñas y niños mediante intervenciones en el desarrollo de habilidades socioemocionales, es importante enfatizar que la mayoría de estudios y programas se han implementado en Estados Unidos de América (Clouder et al., 2008), en contraste con los países de ingreso medio y bajo donde se halla muy poca evidencia empírica acerca de los beneficios de la educación emocional a lo largo de las etapas de vida (García, 2020; Morales, 2021). Por ende, es necesario contar con evaluaciones sólidas, válidas y comparables de las habilidades socioemocionales, a fin de identificar su desarrollo en los alumnos y mejorar las prácticas docentes y las intervenciones específicas (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2024). Esto dificulta la implementación de políticas educativas eficaces, lo que hace aún más crucial efectuar una evaluación caso por caso de los programas individuales utilizando métodos rigurosos para determinar qué intervenciones son rentables y efectivas (Lee y Aos, 2011).

En este sentido, el presente trabajo espera contribuir a este vacío, mostrando los beneficios de la educación emocional mediante el análisis de los resultados del programa Pisotón en el desarrollo integral, entendiéndola en términos de habilidades, configuradas con en base en los planteamientos de la OMS (1997), sobre las Habilidades para la vida, necesarias para la adaptación y el afrontamiento de problemas de la vida

diaria de modo efectivo, y cuyos resultados serán discutidos en profundidad en el apartado de discusión y conclusiones.

Método

Teniendo en cuenta la cronología de los convenios bajo estudio, este trabajo, con enfoque mixto y de alcance descriptivo, realizó una evaluación de los resultados del programa mediante el análisis de los datos relacionados con los municipios, personas e instituciones intervenidas desde el programa. Respecto a la metodología cuantitativa, se llevaron a cabo ejercicios de comparación de medias (análisis descriptivo e inferencial) sobre los resultados de los niños y niñas participantes. Mientras que las técnicas cualitativas de investigación como grupos focales y entrevistas en profundidad, fueron dirigidas hacia los docentes y exparticipantes del programa, cuyos datos y subsecuente análisis permitieron configurar las categorías de los beneficios percibidos (en términos de habilidades), por los participantes en la última década.

Participantes

En el análisis de datos cuantitativos se realizó un muestreo intencional, partiendo de los datos obtenidos en los cuatro (4) convenios seleccionados, logrando una muestra total de 776 participantes. Para la recolección de datos cualitativos se realizó un grupo focal donde participaron 12 docentes de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (IENSS), del municipio de Sincelejo, Sucre; quienes tenían entre 2 y 20 años de experiencia aplicando el programa. Además, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con seis personas (dos mujeres adultas colombianas de 18 y 35 años, dos hombres adultos colombianos de 18 y 32 años; y dos adolescentes mexicanas de 14 años), quienes participaron en Pisotón durante su niñez.

Instrumentos

En el proceso investigativo se analizaron los resultados provenientes de los instrumentos utilizados en los diferentes convenios seleccionados en el marco de la implementación del Programa Pisotón 2012 -2018:

Cuestionario sobre el comportamiento de niños(as) de 1½-5 años, CBCL

El CBCL en inglés Child Behavior Checklist, es uno de los instrumentos más utilizados a nivel internacional para evaluar el desarrollo socioemocional y analizar comportamientos problemáticos en niños y niñas. Su objetivo general es analizar el comportamiento infantil en grandes muestras, a través de una escala de síndromes. Este cuestionario realiza un diagnóstico dimensional que indaga la percepción de padres de familia y cuidadores principales mediante 99 preguntas sobre el comportamiento, haciendo una descripción de problemas y discapacidades. Los datos recolectados se clasifican en una escala que representa síndromes internalizados (Respuesta Emocional, Ansiedad/Depresión, Malestares Somáticos, Inhibición) y externalizados (Comportamiento Agresivo, Problemas de Atención) y problemas de sueño. La prueba clasifica sus resultados en los rangos "normal", "umbral" y "clínico", indicando el nivel de presencia de la dimensión en la población.

Este instrumento ha sido utilizado y validado en muchos países; en Colombia, Zambrano y Meneses (2013) realizaron una evaluación del instrumento diseñado para niños y niñas de

1,5-5 años en una población de nivel socioeconómico bajo de Bogotá y encontraron un coeficiente Alfa de Cronbach para la escala global de 0,94 para padres y de 0,95 para maestros. Los autores concluyen que el instrumento es adecuado para caracterizar la estructura comportamental de los niños y las niñas desde una versión multiaxial.

Cuestionario de Desarrollo Socioemocional

ASQ: SE-2 en inglés, Ages & Stages Questionnaires, ASQ-SE2, es una herramienta de evaluación confiable que completan los padres para evaluar el desarrollo socio-emocional de niños de 1 a 72 meses de edad; son 9 cuestionarios que los padres, padres o cuidadores del niño contestan en diferentes etapas del desarrollo infantil. En los convenios del Programa se utilizó el cuestionario correspondiente a 72 meses, de acuerdo al rango de edad de las niñas y los niños focalizados en el pilotaje. El ASQ:SE-2 evalúa el comportamiento de los niños en siete áreas: autorregulación, conformidad, funcionamiento adaptativo, autonomía, afecto, comunicación social e interacciones con otras personas.

Si el puntaje total se encuentra por debajo del punto de corte (50), indica que el desarrollo socioemocional del niño está dentro de las expectativas; si el puntaje está por encima de 50 y por debajo de 65, se ubica en la zona de monitoreo u observación, es decir, podría indicar que el niño o niña requiere de un seguimiento adicional; un puntaje por encima del punto de corte (65), indica que podría necesitar una evaluación más a fondo. El instrumento fue validado en Estados Unidos, mostrando una excelente consistencia interna de 0.84, validez de 0.83, sensibilidad, 0.81 y especificidad de 0.83 (Squires et al. 2015).

Técnicas

Grupo focal

El grupo focal es una forma de entrevista grupal que contiene una guía de preguntas, buscando obtener información sobre experiencias y conocimientos de los participantes dentro de una interacción grupal (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). Esta técnica puede durar de una a dos horas, pero se recomienda realizarla en 90 minutos para optimizar el tiempo, crear un ambiente apropiado y evitar la fatiga (Kuhn, 2018), y puede aplicarse con tres hasta catorce participantes (Pugsley, 2018). En este trabajo, el grupo focal tuvo una duración aproximada de una hora y media, enmarcado dentro de seis (6) preguntas orientadoras con el objetivo de identificar las mejoras o beneficios en el desarrollo integral de los participantes percibidos por los docentes. Esta dinámica permitió ahondar con nuevas preguntas que surgieron mediante las interacciones.

Entrevista a profundidad

Esta técnica implica un proceso largo y continuo, así como un espacio donde entran en juego factores como la seguridad, comodidad y paciencia. Aquí, el entrevistado va manifestando sus experiencias con detalle y profundidad (Robles, 2011), y el entrevistador debe cuidar los objetivos de la investigación. En esta técnica se recomienda manejar un máximo de dos (2) horas para evitar la fatiga al entrevistado y tener encuentros de máximo dos semanas de diferencia. Los encuentros finalizan una vez se llegue al punto de saturación, donde no se halla nueva información (Blasco y Otero, 2008; Robles, 2011).

Para su aplicación se diseñaron 16 preguntas semiestructuradas, buscando identificar beneficios en el desarrollo integral

percibidas por los individuos que habían participado en Pisotón en su infancia. Las sesiones tuvieron un rango de duración de 60 a 90 minutos, las cuales fueron grabadas y transcritas.

Procedimiento

Teniendo en cuenta factores como disponibilidad y completitud de la información psicométrica, se seleccionaron inicialmente ocho (8) convenios establecidos con organizaciones privadas y públicas entre los años 2012 y 2018, a partir de los cuales se desarrolló el análisis cuantitativo. En este rango de tiempo se consolidaron las bases de datos que agruparon un total de 7.924 personas de talento humano, quienes fueron capacitados en el Diplomado, implementado desde el Programa, de los cuales 7.836 provienen de 26 de los 33 departamentos de Colombia, y 88 personas de 6 estados de México. Luego, se realizó un segundo filtró en el que quedaron cuatro convenios con los que el programa contaba con información completa de medidas pre-test y post-test, hallándose un total de 776 participantes, que corresponde al 10% de la muestra seleccionada.

En cuanto a la metodología cualitativa, se realizó un muestreo intencional bajo convocatoria tanto para el grupo focal como para las entrevistas en profundidad. Antes de su realización los participantes leyeron, firmaron y entregaron los consentimientos informados donde confirmaban su participación. Así mismo, se les indicó que sus datos personales serían tratados de forma confidencial.

Análisis de los datos

Para los ocho (8) convenios iniciales se realizó el análisis me-

dante estadísticos descriptivos. Luego, para el análisis de los cuatro convenios seleccionados, se empleó el programa Stata 18, donde se compararon las puntuaciones arrojadas por los instrumentos CBCL y ASQ; SE:2, aplicados en estos convenios. Se usó la prueba estadística t para dos muestras, comparando resultados pre y post aplicación del Programa.

Por su parte, para el análisis de los datos cualitativos obtenidos a partir del grupo focal y de las entrevistas a profundidad, se realizó un análisis de contenido mediante el programa de análisis de datos cualitativos QDA Miner 6, en el cual se codificaron las categorías emergentes, y que fueron concernientes al desarrollo integral.

Resultados

Análisis cuantitativo

El análisis inicial reveló que el mayor proceso de cualificación se aglutina en el 2012 con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, representando el 57,6% de los participantes formados. Los departamentos colombianos que engloban un mayor número de profesores intervenidos son Atlántico, La Guajira y Cundinamarca, quienes en conjunto acumulan el 30% de los profesores capacitados. Al analizar la distribución de los niños y niñas beneficiados, se puede afirmar que estos tienen una distribución muy similar sobre el territorio nacional. De los 7.761 participantes analizados, el 51% fueron niños y el 49% niñas entre los 4 a 6 años de edad. Dentro de los últimos 10 años, la vigencia de mayor tratamiento o implementación del Programa fue la del 2012, año en que se aplicaron las técnicas lúdico-educativas en 6.808 niños y niñas, que equivale al 88% de la muestra analizada (ver Tabla 1).

Tabla 1

Número de actores atendidos por convenio entre 2012 y 2018.

Convenio	Año	Territorio beneficiado	Profesores		Niños y niñas	
			Atendidos	Porcentaje	Atendidos	Porcentaje
Alcaldía Distrital de Barranquilla	2018	Barranquilla	654	8.3	348	4%
Canacol Energy Ltda. - Fundación Entretejiendo	2018	Municipio de Caimito en Sucre y de Pueblo Nuevo en Córdoba	208	2.6	163	2%
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF	2016	7 departamentos	1,288	16.3	182	2%
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF	2015	2 ciudades principales y 11 ciudades intermedias	ND	ND	260	3%
Ministerio de Educación Nacional, MEN	2014	10 departamentos	1,029	13.0	ND	ND
Conafe México	2014	6 estados mexicanos	88	1.1	ND	ND
Pacific Rubiales	2014	Municipio de Puerto Gaitán - Meta	95	1.2	ND	ND
Ministerio de Educación Nacional, MEN	2012	18 departamentos afectados por el conflicto armado colombiano	4,562	57.6	6808	88%
Total	7.924	100.0	7.761	100%		

Nota. ND indica datos no disponibles; se implementó el programa, pero no todos desarrollaron investigación o no hicieron seguimiento a la participación de niños y niñas.

² Incluyen: Caquetá, Casanare, Cauca, La Guajira, Putumayo, San Andrés y Vichada.

³ Incluyen: Barranquilla, Bucaramanga, Girardot, Granada, La Dorada, Manizales, Quibdó, Riohacha, Sabanalarga, San Gil, Soacha, Villanueva y Villavicencio.

⁴ Incluyen: Arauca, Atlántico, Boyacá, Caldas, Casanare, Huila, Norte de Santander, Santander, Valle del cauca y Vichada.

⁵ Incluyen: Campeche, Chiapas, Veracruz, Distrito Federal, Yucatán y Quintana Roo.

⁶ Incluyen: Amazonas, Antioquia, Arauca, Bolívar, Boyacá, Caldas, Casanare, Chocó, Cundinamarca, Guaviare, Huila, Magdalena, Nariño, Putumayo, Quindío, Santander, Sucre y Tolima.

De los 7.924 maestros atendidos, el 88% eran mujeres y el 12% hombres. El 67% de las personas capacitadas en el diplomado presentaban un nivel educativo técnico o universitario. Se destaca la participación de cuidadores con un nivel educativo bajo (primaria 0,4% y bachiller 14%). Con relación a la distribución de niñas y niños, los participantes, son residentes de municipios con algún grado de incidencia del conflicto armado, particularmente 6.733 fueron residentes de zonas con incidencia alta y media (87% de los atendidos).

Ahora bien, para evaluar los resultados del programa en el desarrollo socioemocional, se analizaron cambios en los test

de cada convenio mediante el uso de la prueba estadística t para dos muestras. La Tabla 2 relaciona los test implementados, así como los cambios en las medias encontrados en cada grupo de comparación. Los resultados evidencian mejoría en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas intervenidos, resaltándose en los convenios: Alcaldía 2018 (población de Barranquilla) y Canacol-Entretejiendo 2018 (municipios de Caimito, Sucre y Pueblo Nuevo, Córdoba), en los cuales el nivel de significancia es del 0,01 y la magnitud del cambio es mayor.

Tabla 2

Evaluación del desarrollo socioemocional mediante diferencia de medias según convenio y test.

Convenio	Test utilizado	Obs. pre test	Media pre test	Obs. post test	Mean post test	Diferencia	t
Alcaldía 2018	Ages and Stages Questionnaires: Social-Emotional, second edition (ASQ:SE-2)	289	72,9 (2,1)	251	61,9 (2,2)	-10,96 *** (3,0)	4
Canacol - Entretejiendo 2018	Ages and Stages Questionnaires: Social-Emotional, second edition (ASQ:SE-2)	165	72,5 (3,4)	190	55,8 (2,5)	-16,7 *** (4,2)	4,1 (0)
ICBF 2016	Child Behavior Checklist (CBCL) Child Behavior	84	5,7 (0,3)	81	3,8 (0,2)	-1,9 *** (0,4)	5,1 (0)
ICBF 2015	Checklist (CBCL)	254	6,8 (0,2)	254	5,8 (0,2)	-1 ** (0,3)	2,4 (0)

Nota. Desviación estándar en paréntesis. El Nivel de significancia estadística *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.01.

De acuerdo a la tabla se puede hacer las siguientes interpretaciones: una diferencia negativa en la media pre test y post test indica una mejora en el desarrollo psicoafectivo. Los resultados menores a 19 para el CBCL y de 70 para el ASQ:SE-2 indican que el desarrollo socioemocional del niño se está dando dentro de las expectativas. Cabe aclarar, que el número de observaciones pre test y post test no coinciden en algunos convenios registrados en la tabla debido a una de las siguientes causas: 1) desertores del programa (cambio de residencia de los niños); 2) nuevos ingresos de niñas y niños durante el proceso de aplicación del programa; 3) pérdida de información por errores en la base; o 4) fallas en el proceso de digitalización o envío de los resultados.

Análisis cualitativo de los beneficios identificados por los participantes

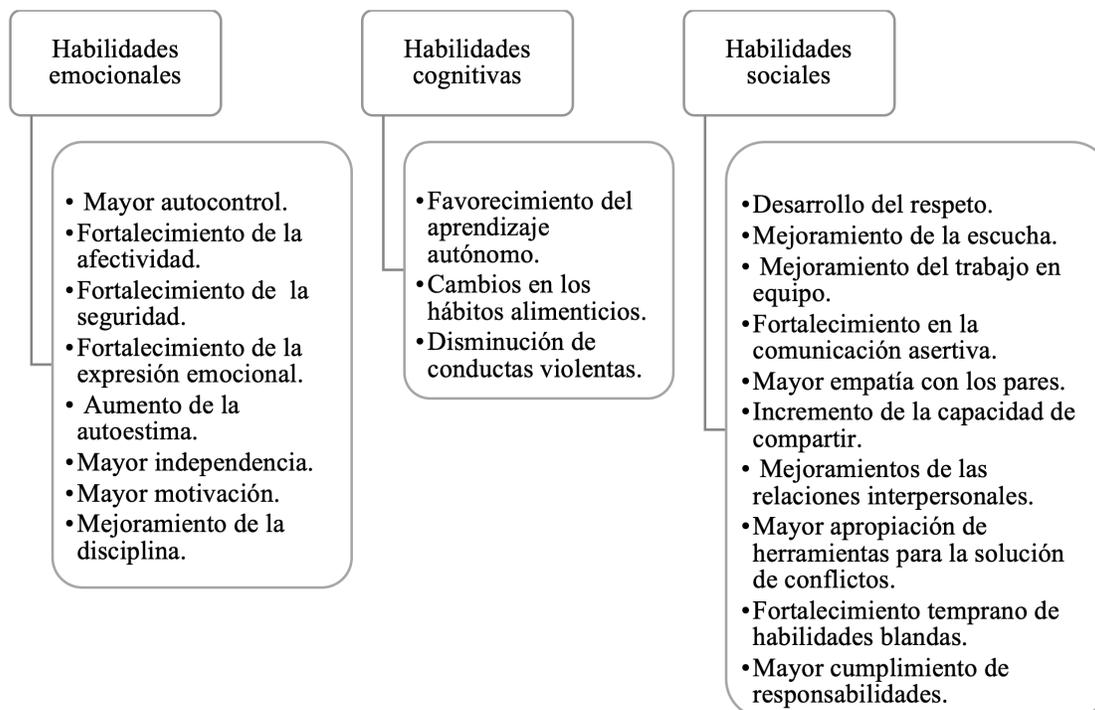
En la Figura 1 se hallan los beneficios manifestados por los docentes que participaron en el grupo focal, cuyos beneficios mostraron características que permitieron ser englobadas en

tres categorías principales (habilidades emocionales, habilidades sociales y habilidades cognitivas), tomando como referencia a Mangrulkar, Whitman y Posner (2001), quienes basados en la propuesta de la OMS (1997) sobre Habilidades para la vida, centran las habilidades en estos tres grupos base que se refuerzan y complementan entre sí.

Como se observa, los participantes identifican en las habilidades sociales el mayor número de beneficios/habilidades, resaltando que niñas y niños que han participado en el Programa (en comparación con quienes no) logran fortalecer valores y/o habilidades como: respeto, comunicación, empatía y capacidad de escucha.

Figura 1

Beneficios en el Desarrollo Integral percibidos por los docentes del grupo focal.



En cuanto a las entrevistas en profundidad (ver Figura 2), se identificaron un total de 22 beneficios, que, en resumen, se relacionan con los encontrados en el grupo focal. Dentro de estos se distinguen tanto las diez habilidades básicas y fundamentales para la vida, planteadas por la OMS (1997), como otras habilidades centrales del desarrollo integral humano que también fortalecen la salud mental en la infancia y la adolescencia.

Las diez habilidades principales se refieren a: la empatía, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones y estrés, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, autoconocimiento, toma de decisiones, pensamiento creativo y pensamiento crítico. Sumado a ello, los resultados fueron englobados en las categorías de: habilidades sociales, habilidades emocionales y habilidades cognitivas, tomando igualmente como referencia a Mangrulkar et al (2001).

Sobre las habilidades sociales, se encontró que no todos los entrevistados expresaron haber tenido comportamientos conflictivos o de indisciplina, sin embargo, la mayoría señaló que el programa les permitió tener mejores destrezas para gestionar problemas de cualquier índole (manejo de problemas y conflictos) y apoyarse en el diálogo efectivo para manejar diferencias entre las partes (comunicación asertiva), crear y mantener buenas relaciones interpersonales, entre otras. Así mismo, se identificaron otras habilidades como el liderazgo, responsabilidad y trabajo en equipo, las cuales apuntaron al éxito laboral y escolar de los intervenidos. Además, revelaron, en su mayoría, haber participado en organizaciones sociales, con las cuales han llevado a cabo actividades que apoyan a distintas comunidades vulnerables (participación cívica).

En cuanto a las habilidades emocionales, en ambos análisis se encontró que los individuos experimentaron un fortalecimiento de su autoestima y autonomía, percibiéndose a sí mismos como seres valiosos, seguros, optimistas, capaces de tomar decisiones por sí mismos y de establecer límites. De igual manera, señalaron gran capacidad para regularse a sí mismos, particularmente en lo que respecta al manejo de emociones y sentimientos, así como en el manejo de tensiones y estrés. También consideran tener la capacidad de resistirse a distracciones externas y mantenerse enfocados (disciplina), así como establecer metas de manera constante y tener compromiso con las mismas, atribuyendo este compromiso a distintos motores de vida, ayudando a dar sentido a su vida y a generar satisfacción personal, lo cual se traduce en motivación. Igualmente, se fortaleció su capacidad para conectar emocionalmente con los demás, respondiendo de manera comprensiva y solidaria (empatía). Inclusive, Los participantes señalaron que el programa Pisotón generó mayor dinamismo en sus niveles de participación académica/laboral, así como también en el acercamiento a sus cuidadores y padres en situaciones de estrés.

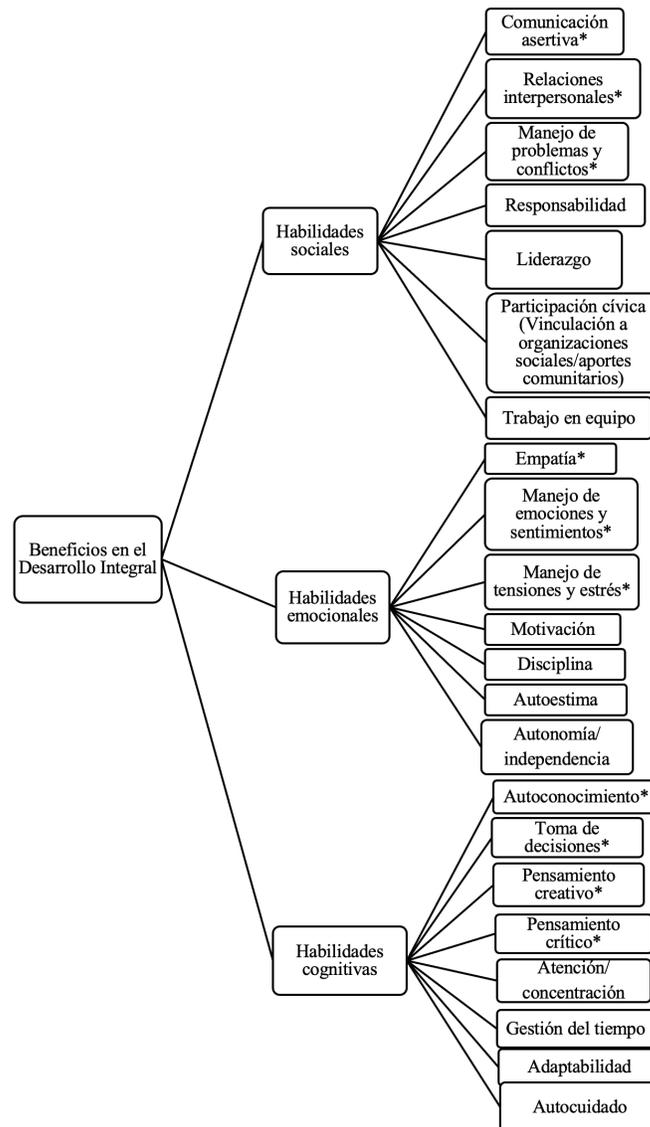
Respecto a las habilidades cognitivas, se identificaron diversas habilidades que contribuyeron al afrontamiento de problemáticas de su vida diaria tanto en el ámbito personal como profesional. Los participantes manifestaron que tras su paso por Pisotón: son más conscientes sobre sus cualidades y debilidades, las cuales pueden identificar sin problema (autoconocimiento); piensan de manera profunda sobre las consecuencias de sus acciones, midiendo riesgos a mediano y largo plazo, por lo tanto, se toman más tiempo para evaluar y escoger las opciones más adecuadas, en lugar de dejarse llevar por la impulsividad o de adoptar una postura pasiva (toma de decisiones).

Así mismo, señalan tener facilidad para concentrarse en sus tareas y actividades, ya sean labores o académicas (atención/concentración); se perciben como personas flexibles antes los cambios (adaptabilidad), planificadoras y organizadas, lo que les ha ayudado a ser eficientes y productivas en sus estudios y trabajos (gestión del tiempo). Apuntan a tener habilidades creativas, pues, manifiestan tener una gran imaginación que

les ha permitido aportar ideas innovadoras en sus trabajos y estudios (pensamiento creativo); y ser suspicaces y objetivos en diferentes situaciones (pensamiento crítico). Finalmente, indican priorizar su bienestar tanto físico, como emocional y mental, entendiendo que son parte fundamental de la salud mental y de su crecimiento personal (autocuidado).

Figura 2

Mapa de beneficios percibidos en el Desarrollo Integral en las entrevistas a profundidad.



Nota. Las subcategorías que se encuentran con asterisco (*) se refieren a las diez habilidades básicas para la vida propuestas por la OMS (1997) identificadas dentro de las entrevistas en profundidad.

Discusión

Los datos obtenidos mediante el análisis cuantitativo indican una mejoría en el desarrollo socioemocional y psicoafectivo de los niños y niñas después de haber sido intervenidos por el programa Pisotón. Este dato es relevante, ya que demuestra que sí es posible superar estados de regresión en individuos mediante intervención en etapas tempranas del desarrollo. Dichas intervenciones no solo reducen la probabilidad de organización de estructuras psicopatológicas, sino que también

promueven prácticas favorables para la mejora cognitiva, física y social. Los resultados apuntan a una mejora significativa en el desarrollo psicoafectivo, demostrada por los cambios en los test pre y post intervención, especialmente en convenios clave como Alcaldía 2018 y Canacol-Entretejiendo 2018, donde la magnitud del cambio fue significativa. Estos datos sugieren que las técnicas lúdico-educativas aplicadas durante el programa tuvieron un efecto positivo, con una mejora en el desarrollo socioemocional.

El análisis cualitativo evidenció la apropiación de los conceptos y herramientas proporcionadas por Pisotón, de acuerdo con los testimonios de los participantes, quienes ponen en práctica lo aprendido con miembros de su círculo social o comunidad. Respecto a los resultados, se observan 22 habilidades para la vida, identificándose las 10 habilidades básicas indicadas por la OMS, necesarias para la adaptación y afrontamiento de problemas cotidianos (OMS, 1997). Estos datos señalan un fortalecimiento en el desarrollo socioemocional, coincidiendo con los resultados cuantitativos de los convenios realizados en distintos periodos de tiempo.

Los participantes revelan una percepción positiva sobre Pisotón, percibiendo beneficios en común al configurarse las categorías de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Señalan el desarrollo de destrezas esperadas en el desarrollo integral como empatía, solución de problemas, responsabilidad, disciplina, comunicación, independencia, autoestima, seguridad, autocontrol, autocuidado, adaptabilidad, liderazgo, entre otras.

Las habilidades halladas en el análisis de las entrevistas prueban que existen beneficios de la intervención a largo plazo, que ayudaron a los participantes mayores de edad en su desarrollo profesional, coincidiendo con las manifestaciones de los participantes. Estos hallazgos son coherentes con la investigación científica reciente, que ha mostrado impactos a mediano y largo plazo en el ciclo de vida, fortaleciendo las competencias emocionales (Domitrovich et al., 2017; Jagers et al., 2019). Los resultados también apoyan lo indicado por Cedeño-Tuarez et al. (2022), quienes argumentan que la educación emocional influye en el ámbito laboral, la capacidad de liderazgo, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales. En conjunto, los resultados cuantitativos y cualitativos del Programa Pisotón se complementan, permitiendo una visión integral de su efecto positivo en el desarrollo socioemocional de los niños, niñas y docentes participantes. Esto fortalece la capacidad para afrontar desafíos en la vida personal, académica y profesional, y fomenta la apropiación y aplicación de habilidades socioemocionales. Proporcionan evidencia empírica sobre los beneficios de la educación emocional en intervenciones tempranas.

Los resultados apuntan a que la educación emocional es efectiva, concordando con lo expuesto por Bisquerra y Mateo (2019), quienes expresan que la educación emocional potencia el desarrollo emocional y las habilidades para la vida, contribuyendo al bienestar personal y social. Estas capacidades facultan al individuo para responder adecuadamente a las señales emocionales de los demás, desarrollando habilidades como autoconsciencia, autorregulación, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable (Durlak et al., 2011). Por ello, las niñas y niños que acuden a los servicios de desarrollo integral tienen mayores facultades para enfrentar su etapa escolar que aquellos que no asisten (Santi-León, 2019). Se evidencia que la implementación de programas de educación emocional es una gran herramienta para generar actitudes y comportamientos que favorezcan la adaptación saludable y positiva, además de reducir la ansiedad social, la inseguridad y comportamientos antisociales y violentos, y afrontar situaciones críticas como la pandemia del COVID-19, mostrando la necesidad urgente de estimular el desarrollo de habilidades de adaptación y resiliencia emocional en familias y comunidades (UNESCO, 2020). Programas como Aventu-

rémonos en familia, creado durante la pandemia dentro del programa Pisotón, evidencian cómo la educación emocional mejora las relaciones intrafamiliares, fortaleciendo la comunicación, el respeto y la confianza (Russo et al., 2022). Otros estudios internacionales, como el de Granda y Granda (2021), demostraron que la educación emocional va en paralelo con el proceso de aprendizaje, generando bienestar en docentes, padres y alumnos.

La necesidad de aplicar programas de educación emocional en planes educativos radica en los beneficios que brindan al desarrollo integral, en la realización individual y en la adaptación de los individuos a su entorno social. La educación emocional, como parte del desarrollo integral, no es solo responsabilidad de los centros educativos y del Estado, sino también de la familia. Sin embargo, las leyes existentes para apoyar este tema dentro de la dinámica familiar aún deben ser concretadas, financiadas y puestas en práctica (Martínez & Rodríguez, 2023). Este tema debe seguir siendo investigado y publicado para el fomento del interés en la ciencia y la sociedad. Esta investigación concuerda con las recomendaciones internacionales de organismos como la OECD (2024), UNESCO (2019) y el Banco Mundial (2021, 2017), así como la Ley 2383 de 2024 aprobada en Colombia, reafirmando la importancia de integrar la educación socioemocional al currículo escolar y promover intervenciones tempranas para el bienestar y el desarrollo del potencial humano.

Por otro lado, gran parte de los agentes educativos beneficiados por el programa residen en departamentos afectados por el conflicto armado. La triangulación de datos entre las bases del programa y el Índice de Incidencia del Conflicto Armado (IICA) del Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2023), evidencia que Pisotón ha capacitado cerca de 4.564 personas, residentes en municipios con alta y moderada incidencia del conflicto armado. Este hecho muestra el gran aporte del programa al desarrollo social en el contexto del desplazamiento, pues la violencia sociopolítica ha causado un impacto negativo en la salud mental de la población desplazada (Mayor, 2020), haciendo necesaria la intervención de programas en salud mental que alivien el malestar generado por la violencia. Respecto a las limitaciones del estudio, se encuentran factores externos relacionados con la variabilidad entre convenios y datos faltantes en las mediciones pre y post, dificultando la inclusión y análisis de más convenios. Para futuras investigaciones, se sugiere realizar una evaluación de impacto combinando metodologías cuantitativas y cualitativas, con diseños que permitan una medición más robusta del alcance e impacto del programa Pisotón.

Referencias

- Arias-Pareja, A., & Puma-Solis, M. (2022). Modelo teórico para la estimulación de la inteligencia emocional como eje transversal en la gestión educativa. *Digital Publisher CEIT*, 7, 196-214.
- Banco Mundial (2017) *¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes?*
- Banco Mundial (2021) *¿Pueden las habilidades socioemocionales ayudarnos a enfrentar las dificultades en el mercado laboral en Colombia?* <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/pueden-las-habilidades-socioemocionales-aayudarnos-enfrentar-las-dificultades-en-el>

- Berger, R., Berman, S., Garcia, J. & Deasy, J. (2020). *A Practice Agenda in Support of How Learning Happens*. Washington: Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 7-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649432&orden=238105&info=link>
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Blasco, T., & Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (II). *Nure Investigación*, (34). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763141>
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos Afectivos: Formación, Desarrollo y Pérdida*. Morata.
- Cedeño-Tuarez, J. G., Miranda-Moreira, K. Y., & Saltos-Intriago, C. (2022). Educación emocional para aprendizajes significativos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(10), 33-39. <https://doi.org/10.46296/yc.v6i10.0150>
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L., & Paschen, H. (2008). *Educación Emocional y Social, Análisis Internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). La política de educación inicial en México. Perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos Informe ejecutivo. *Perfiles Educativos*, XLIV(175), 182-192. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.175.61025>
- Congreso de Colombia (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial, No. 46.446. Bogotá, Colombia.
- Congreso de Colombia (2023). *Ley 2328 de 2023. Por medio de la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral en la infancia y adolescencia. Todos por la infancia y la adolescencia*. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/ley_2328_2023.htm
- Congreso de la República de Colombia. Ley 2383 de 2024 (Julio 19). Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018#:~:text=Objeto.,un%20marco%20de%20desarrollo%20integral>
- Cosso, J., Russo De Vivo A.R., Hein, S., Reales Silvera, L.P., Ramírez Varela, L., & Ponguta, L.A. (2022). Impact of a Social-emotional Skills-Building Program (Pisotón) on Early Development of Children in Colombia: A Pilot Effectiveness Study. *International Journal of Educational Research*, 111, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101898>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2023). *Índice de incidencia del conflicto armado (IICA)*. Dirección de gobierno, derechos humanos y paz. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Gobierno_DDHH_Paz/Der_Humanos_Paz/Indice-de-incidencia-del-conflicto-armado-IICA.pdf
- Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K., & Weissberg, R. (2017). Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Weissberg, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Freud, A. (1975). *El Psicoanálisis y la Crianza del Niño*. Buenos Aires: Herder.
- Freud, A. (1986). *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1979). *Sexualidad infantil y neurosis*. Madrid: Alianza.
- Gallardo-López, J. A. & García-Lázaro, I. (2022). El papel de las emociones en el desarrollo del alumnado de Educación Secundaria. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, A. Jaén-Martínez, A. H. Martín-Padilla y L. Molina-García (Eds.), *Educación Y Sociedad: Pensamiento e Innovación para la Transformación Social (pp. 1827-1837)*. Madrid: Dykinson. https://www.researchgate.net/publication/369588234_El_papel_de_las_emociones_en_el_desarrollo_del_alumnado_de_Educacion_Secundaria
- García, M. (2020). *El país de las emociones tristes: Una explicación de los pesares de Colombia desde las emociones, las furias y los odios*. Planeta Colombiana.
- Granda T., & Granda J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Orientación y Sociedad*. 21(1). <http://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/download/12313/11123/>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Icfes. (2024). *Informe de resultados del Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) Bogotá 2023*. https://okonvirtual.com/ICFES/SSES_24/assets/pdf/informe.pdf
- Jagers, R., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. *Educational Psychologist*, 162–184. doi:<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Klein, M. (1964). *El psicoanálisis de niños* (trad. A. Aberastury). Buenos Aires: Hormé.
- Lee, S., & Aos, S. (2011). Using cost benefit analysis to understand the value of social interventions. *Research on Social Work Practice*, 21(6), 682- 688. <https://doi.org/10.1177/10497315114105>
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J.A., & García-Lázaro, I. (2023). Inteligencia emocional y adolescencia: Percepción, comprensión y regulación de las emociones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43, 165-178. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.11
- López, L., Russo, A., Reales, L., & Llinas, H. (2021). Programa de Educación Emocional Pisotón para la promoción de la salud mental de niños y niñas en territorios afectados por el conflicto armado colombiano: un estudio comparativo. *Anuario de Psicología*, (51), 110-119. <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2021.51/2.4>
- Mangrulkar, L., Whitman, C.V., & Posner, M.(2001) *Life skills approach to child and adolescent healthy human deve-*

- lopment. Pan American Health Organization. <https://www.paho.org/en/documents/life-skills-approach-child-and-adolescent-healthy-human-development>
- Martínez González, R. A., & Rodríguez Ruiz, B. (2023). Revisión sobre educación emocional en el ámbito familiar. Retos y propuestas. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 127-147. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.54>
- Mayor, D. (2020). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención psicosocial en afrontamiento activo para la promoción de la salud mental en víctimas del desplazamiento forzado con Trastorno de Estrés Postraumático en Barranquilla, Colombia*. Tesis doctoral, Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). <http://hdl.handle.net/10584/9938>
- Morales, M. (2021). Promoción de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos y conductas de riesgo en adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social. *Religación*, 6 (30), 1-18. <http://doi.org/10.46652/rgn.v6i30.851> ISSN 2477-9083
- OECD (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación*. Nota temática N°1.2. http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Organización Mundial de la Salud (OMS).(1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oron, J. V., Navarro-Rubio, S., & Luis, E. O. (2021). Emotional education for personal growth in the early years. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 41(2), 115-130. <https://doi.org/10.1037/teo0000150>
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México, D. F.: Fondo de Cultura.
- Ponce, J. (2016). *Desarrollo Infantil: situación actual y recomendaciones de política*. Quito: BID
- Pugsley, L. (2018). Focus groups, young people and sex education. In J. Pilcher & A. Coffey (Eds.), *Gender and qualitative research* (pp. 114-130). Londres: Routledge.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Russo, A. R. (1998). *Diseño de un programa de educación psicoafectiva basado en técnicas lúdicoeducativas sobre el desarrollo psicoafectivo dirigido a niños escolarizados de 2 a 7 años de edad. Una aplicación piloto a población colombiana*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca (España).
- Russo, A., & Galindo, J. (2012). *Psicoterapia infantil: la metáfora como técnica de devolución*. Ediciones Uninorte.
- Russo, A. R., & Reales, L. (2018). *Implementación del Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional, Pisotón, un Estudio Comparativo en dos municipios de la Región Caribe Colombiana*. Barranquilla.
- Russo de Sánchez, A. R., Reales Silvera, L. P., & Mayor Molineros, D. P. (2022). Programa de educación emocional: "Aventurémonos en familia" Una estrategia para la promoción de la salud mental, la funcionalidad familiar y la prevención de violencia. *Human Review. International/Revista Internacional De Humanidades*, 11(Monográfico), 1-16. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4112>
- Russo, A., Serrano, M., Zinke, L., Manrique, K., & De los Reyes, C. (2016). *Evaluación de impacto de la implementación del Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional - Pisotón - en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en 7 departamentos de Colombia*. Uninorte.
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 143-159. <http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Tamez, R., Ortega, S., Roa, A., Russo, A. R., & Jorge, G. (2006). *Educación y Desarrollo Psicoafectivo*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia. Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños*. Barcelona, Ediciones Destino.
- Tripathi, R. (2020). *Emotional Education: The Need of The Hour*. https://www.researchgate.net/publication/349138934_Emotional_Education_The_Need_of_The_Hour
- UNESCO (2019). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina: marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- Winnicott, D. (1971). Objetos transicionales y fenómenos transicionales. *Realidad y juego*, 17-45.
- Zambrano Hernández, S., & Meneses Báez, A. L. (2013). Evaluación psicométrica de la lista de comportamiento de Achenbach y Edelbrock en pre-escolares de 4.0 - 5.5 años de nivel socioeconómico bajo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 13(2), 5-24. <https://doi.org/10.18270/chps.v13i2.1346>