



Evaluación de un Programa Psicopedagógico y su Relación con el Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales y la Convivencia Escolar en Educación Secundaria

Evaluation of a Psychopedagogical Program and Its Relationship with the Development of Socioemotional Skills and School Coexistence in Secondary Education

Rudelania Valdez Mateo (Autor Corresponsal)

rvaldezmateo@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-6542-1269

Universidad Católica del Cibao (UCATECI), La Vega, República Dominicana

Giraldo de la Caridad León Rodríguez

giraldor@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6686-7876

Universidad Católica del Cibao (UCATECI), La Vega, República Dominicana

Aceptación: 4 de enero de 2026

Publicación: 5 de febrero de 2026

Resumen

En la República Dominicana se ha reportado una participación significativa de estudiantes de secundaria en situaciones de acoso escolar, lo que evidencia la necesidad de intervenciones educativas acordes al desarrollo socioemocional del adolescente, por ser una etapa con alta prevalencia de trastornos emocionales y problemáticas de convivencia escolar. En ese sentido, el objetivo de esta investigación es describir los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales observadas en estudiantes del segundo ciclo de educación secundaria del Liceo Matutino Otilia Peláez, Santo Domingo, República Dominicana, tras la implementación de un programa psicopedagógico de ocho semanas. Para ello, se utilizó un enfoque metodológico mixto integrador, con predominio del componente cuantitativo de tipo descriptivo, complementado por una fase cualitativa de carácter interpretativo. La muestra se conformó por 128 estudiantes y 21 miembros del personal educativo. Los instrumentos aplicados fueron el Inventory of Emotional Intelligence (EQ-iYV) y el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales (CHSE), complementados con entrevistas semiestructuradas. El 88.3 % de estudiantes se ubicó en niveles medio y alto en el CHSE y el 85.1 % en categorías moderado alto o superiores en el EQ-iYV. La empatía alcanzó el mayor nivel (90.0 %) y la autorregulación el menor (82.7 %), sin diferencias relevantes por sexo ni grado académico. Se reportaron niveles favorables de desarrollo del programa psicopedagógico en un contexto vulnerable, destacándose principalmente habilidades interpersonales y evidenciándose la necesidad de fortalecer la autorregulación emocional en futuras intervenciones.

Abstract

In the Dominican Republic, a significant participation of secondary school students in situations of school bullying has been reported, highlighting the need for educational interventions aligned with adolescents' socioemotional development, given that this stage is characterized by a high prevalence of emotional disorders and school coexistence challenges. In this context, the objective of this study is to describe the levels of socioemotional skill development observed in students from the second cycle of secondary education at the Otilia Peláez Morning High School, Santo Domingo, Dominican Republic, following the implementation of an eight-week psychoeducational program. An integrative mixed-methods approach was employed, with a predominance of a descriptive quantitative component, complemented by an interpretive qualitative phase. The sample consisted of 128 students and 21 members of the educational staff. The instruments applied included the Emotional Intelligence Inventory (EQ-iYV) and the Socioemotional Skills Questionnaire (CHSE), complemented by semi-structured interviews. Results showed that 88.3% of students were classified at medium and high levels on the CHSE, while 85.1% fell into moderately high or higher categories on the EQ-iYV. Empathy reached the highest level (90.0%), whereas self-regulation showed the lowest level (82.7%), with no significant differences by sex or academic grade. Favorable levels of socioemotional development following the psychoeducational program were reported in a vulnerable context, with particular emphasis on interpersonal skills, while also revealing the need to strengthen emotional self-regulation in future interventions.

Palabras clave: Habilidades Socioemocionales; Inteligencia Emocional; Convivencia Escolar; Educación Secundaria; Programa Psicopedagógico; Aprendizaje Socioemocional; República Dominicana

Keywords: Socio-Emotional Skills; Emotional Intelligence; School Coexistence; Secondary Education; Psychopedagogical Program; Social-Emotional Learning; Dominican Republic





Introducción

La adolescencia constituye un período crítico para el desarrollo socioemocional, caracterizado por una transición hacia la autonomía en la regulación emocional que conlleva tanto oportunidades de crecimiento como una mayor vulnerabilidad a dificultades psicológicas. Este proceso está profundamente influido por la calidad del cuidado recibido y por la maduración de circuitos cerebrales clave, en un contexto donde la sensibilidad a las influencias sociales adquiere especial relevancia ([Silvers, 2022](#)). Según la [Organización Mundial de la Salud \(OMS, 2025a\)](#), durante esta etapa de la vida los trastornos emocionales se manifiestan con frecuencia, siendo entre el 10 % y el 20 % de los adolescentes quienes padecen trastornos mentales, los cuales pueden afectar de manera considerable la asistencia a la escuela, el estudio y el rendimiento académico. Además, la [OMS \(2025b\)](#) estima que el 4.1 % de los adolescentes de 10 a 14 años y el 5.3 % de aquellos de 15 a 19 años sufren trastorno ansioso, mientras que la depresión afecta al 1.3 % de los adolescentes de 10 a 14 años y al 3.4 % de los de 15 a 19 años.

En el contexto escolar, esta realidad se ha visto reflejada en una presencia significativa de conflictividad interpersonal, conductas de acoso y deterioro del clima escolar ([Coronel González et al., 2025](#)). Existe una desconexión importante entre actitudes y capacidades emocionales reales en la población estudiantil, la cual se pone de relieve en distintos contextos latinoamericanos de vulnerabilidad socioeconómica ([Gómez Molina et al., 2024](#) y [Rojas-Andrade et al., 2025](#)). Por ejemplo, en la República Dominicana, el 33.6 % de estudiantes de educación secundaria ha participado activamente en situaciones de acoso escolar, ya sea como víctima, agresor o ambos roles alternativamente ([Instituto Superior Pedro Francisco Bonó, 2022](#)), demostrando la magnitud del problema en el sistema educativo local.

Desde un enfoque teórico, el desarrollo socioemocional del adolescente se entiende a partir de diferentes marcos conceptuales que permiten suponer cómo los adolescentes desarrollan habilidades. La teoría de la inteligencia emocional, propuesta por [Mayer y Salovey \(1997\)](#), define este constructo como la capacidad de poder percibir con exactitud las emociones propias y ajenas, entender lo que son y lo que comunican, y regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y autónomo. [Goleman \(1995\)](#) amplió posteriormente esa teoría incorporando diversas competencias, entre ellas el autoconocimiento emocional, la autorregulación, la motivación intrínseca, la empatía y las habilidades sociales. El modelo de desarrollo psicosocial de [Erikson \(1968\)](#) complementariamente considera que la adolescencia es un período clave en la búsqueda de la identidad y en el establecimiento de relaciones interpersonales. Así, desde la neurobiología del desarrollo, [Casey \(2015\)](#), advierte que el infanto-adolescente madura a una velocidad más rápida el sistema emocional, pero que el córtex prefrontal se desarrolla a más largo plazo (caso contrario al infante), por lo que presenta una determinada asincronía; esta fase presenta plasticidad neurobiológica, por lo que considera sensible la intervención educativa en el nivel secundario. La teoría ecológica de [Bronfenbrenner \(1977\)](#) indica que el desarrollo socioemocional es el resultado de interacciones del individuo con diferentes niveles contextuales que se comportan de manera dinámica. La eficacia de las intervenciones debe considerar cambios paralelos a nivel de sistema escolar, prácticas pedagógicas y vínculos familia-escuela.

En conjunto, estos marcos teóricos sugieren que los adolescentes poseen capacidad demostrada para desarrollar competencias socioemocionales mediante aprendizaje intencionado ([Goleman, 1995](#); [Mayer & Salovey, 1997](#); [Casey, 2015](#)), que dichas competencias influyen en la convivencia escolar y son fundamentales para enfrentar los desafíos educativos ([Gélvez-Pabón, 2024](#)), que la efectividad de las intervenciones depende de su integración sistémica en múltiples niveles ecológicos ([Bronfenbrenner, 1977](#)) y que los abordajes basados en compasión, conexión relacional y respeto por la autonomía potencian los mecanismos de cambio en programas tradicionales de aprendizaje socioemocional ([Greenberg, 2023](#)).

La reciente evidencia empírica disponible a escala internacional ha reportado resultados favorables de los programas de aprendizaje socioemocional (según sus siglas en inglés, SEL) implementados en las escuelas, siendo positivamente significativos con respecto a los resultados académicos generales y específicos, en diferentes asignaturas. Los estudios coinciden en que estos efectos, aunque de magnitud pequeña a moderada en términos educativos, son relevantes a nivel poblacional ([Zhao & Sang, 2025](#)). No obstante, también enfatizan que la eficacia de los programas SEL depende en gran medida de su adecuada adaptación a los contextos específicos de cada institución educativa, considerando las particularidades culturales, sociales y relacionales de las comunidades escolares. En este sentido, se reconoce que los modelos universales han de tener enfoques flexibles y contextualizados para dar respuesta a entornos caracterizados por la diversidad de realidades, especialmente en aquellos caracterizados por condiciones de mayor vulnerabilidad, lo que refuerza la necesidad de personalización de las intervenciones ([Romero Peñafiel et al., 2024](#)).





En países latinoamericanos, estudios recientes han documentado resultados variables de programas SEL adaptados, destacando mejoras moderadas en autorregulación emocional y clima escolar, así como una mayor efectividad cuando las intervenciones incorporan capacitación docente y trabajo articulado con familias y comunidades ([Torres Moreira, 2024](#); [Ramos Saavedra, 2025](#)) Asimismo, la literatura científica confirma la relevancia de la inteligencia emocional como factor protector frente a problemáticas psicosociales como el acoso escolar y su asociación con el desempeño académico, así como el papel determinante de las competencias emocionales docentes en la configuración de un clima escolar positivo ([Tortosa Martínez et al., 2023](#); [Valencia Ospina & Flórez Pachón, 2024](#)).

Los estudios existentes al respecto denotan una importante brecha en esta línea de investigación. Por consiguiente, es relevante la evaluación de las habilidades socioemocionales, sobre todo en las escuelas públicas de República Dominicana. Esto implica producción literaria que implemente y evalúe programas de aprendizaje socioemocional con énfasis en contextos vulnerables, enfocados en mejorar las decisiones pedagógicas y educativas. Por ello, la justificación de esta investigación se sostiene en la necesidad de generar evidencia empírica y metodológicamente rigurosa que proporcione conocimientos transferibles para el diseño, implementación y evaluación de intervenciones socioemocionales congruentes con la realidad educativa dominicana.

A partir de lo mencionado anteriormente, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué niveles de habilidades socioemocionales se observan tras la implementación de un programa psicopedagógico en estudiantes de nivel secundario?

Para dar respuesta a dicha pregunta, el objetivo general de esta investigación es describir los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales observados en estudiantes del segundo ciclo de educación secundaria del Liceo Matutino Otilia Peláez, Santo Domingo, República Dominicana, tras la implementación de un programa psicopedagógico de ocho semanas. Los objetivos específicos son:

1. Caracterizar descriptivamente el nivel global de habilidades socioemocionales de los estudiantes en la medición postest, mediante estadísticas de tendencia central, dispersión, forma de distribución y percentiles.
2. Describir la variabilidad dimensional de las habilidades socioemocionales, identificando dimensiones con mayor y menor nivel relativo de desarrollo en la medición postest.
3. Examinar descriptivamente la distribución de los niveles de habilidades socioemocionales según variables sociodemográficas (sexo y grado académico), sin realizar inferencias causales.
4. Explorar las percepciones del personal educativo respecto a los cambios observados en las conductas socioemocionales de los estudiantes y en la convivencia escolar, a partir del análisis temático de entrevistas semiestructuradas.
5. Integrar los hallazgos cuantitativos descriptivos y cualitativos mediante triangulación metodológica, con el fin de fortalecer la interpretación contextual de los resultados.
6. Identificar patrones descriptivos entre las dimensiones de las habilidades socioemocionales y las dinámicas de aula y convivencia escolar reportadas cualitativamente, sin atribuir relaciones de causalidad.

Método

Enfoque Metodológico

Se elaboró el estudio bajo un enfoque metodológico mixto integrador, con predominio del componente cuantitativo descriptivo, complementado por una fase cualitativa interpretativa. La dimensión cuantitativa permitió describir los niveles de desarrollo de las habilidades socio-emocionales y la convivencia escolar, después de la aplicación del programa psicopedagógico. Mientras tanto, el componente cualitativo ofreció una comprensión de las percepciones del personal educativo respecto a los cambios en el comportamiento de los estudiantes y la dinámica institucional.

Se combinaron estrategias cuantitativas y cualitativas para facilitar la integración de la información numérica con la narrativa, lo que llevó a una comprensión múltiple y dialógica del análisis ([Núñez Moscoso, 2017](#)). En consecuencia, se obtuvo un análisis comprensivo del fenómeno, contrastando los resultados descriptivos con las narrativas institucionales desde una perspectiva complementaria.

Diseño de Estudio

El diseño de la investigación fue no experimental, descriptiva, de corte transversal postintervención, centrada en la medición de variables socioemocionales después de haberse concluido la implementación del programa psicopedagógico. Aunque el programa tuvo una fase diagnóstica





inicial, el presente estudio presenta los resultados postest. No se realizaron comparaciones inferenciales pretest-postest ni análisis causales.

Tipo de Estudio

Estudio aplicado de tipo descriptivo evaluativo orientado a describir los resultados visibilizados tras la aplicación de un programa psicopedagógico dirigido a los estudiantes de 2.º ciclo de secundaria del Liceo Matutino Otilia Peláez, en Santo Domingo Norte, y a visibilizar percepciones cualitativas asociadas a la convivencia escolar. El objetivo no es establecer relaciones de causalidad, sino aportar evidencias empíricas con contexto, dado el nivel de desarrollo socioemocional después de la intervención. Este tipo de investigación se apoya en la generación de conocimiento con utilidad práctica inmediata ([Hernández-Sampieri et al., 2014](#)).

Población

La población del estudio se conformó por toda la comunidad escolar del segundo ciclo de secundaria del Liceo Matutino Otilia Peláez durante el año escolar 2024-2025, ubicado en Santo Domingo Norte, República Dominicana. Esta población se distribuyó de la siguiente manera: 299 estudiantes del segundo ciclo de secundaria, 36 docentes asignados al nivel, 2 coordinadores académicos y 1 psicóloga del centro educativo, sumando un total de 338 personas. La precisión en la delimitación de la población constituye un fundamento metodológico esencial para garantizar la representatividad de las inferencias ([Hernández-Sampieri et al., 2014](#)).

Muestra

La muestra fue intencional y no probabilística, conformada por estudiantes de educación secundaria de una institución pública que participaron de manera habitual en la intervención psicopedagógica y que llevaron a cabo las mediciones pretest y postest. El tamaño muestral fue estimado mediante cálculo para poblaciones finitas, logrando un margen de error del 3.58 % en el pretest con un 95 % de confianza. Un margen de error inferior al 4 % es considerado excelente en investigación educativa, situando este estudio en el rango superior de calidad estadística ([Hair et al., 2010](#)).

En el postest, participaron 128 estudiantes. Se alcanzó una tasa de retención del 62.1 %, sin evidencia de sesgo selectivo en cuanto a las variables demográficas.

Los grupos fueron asignados mediante muestreo por conglomerados y las secciones intactas del segundo ciclo de secundaria se utilizaron como unidades naturales de muestreo. La muestra tuvo una edad media de 14.23 años (DE = 1.34), proporcionando un contexto socioeconómico mayoritariamente vulnerable.

Criterios de inclusión

- Matrícula activa en los estudiantes participantes.
- Edad en el rango de 12 y 16 años.
- Cumplimiento de asistencia, como mínimo al 75 % de las sesiones de intervención.
- Consentimiento informado firmado por los padres o apoderados.
- Asentimiento voluntario para su participación.

Criterios de exclusión

- Condiciones del estudiante que impidieran su participación habitual.

Para el componente cualitativo, se seleccionó una muestra intencional de 21 miembros del personal educativo, con lo que se logró saturación teórica y se recabaron visiones diversas sobre la implementación del programa. Esto es acorde con los requerimientos científicos para alcanzar saturación teórica en investigación cualitativa educativa, los cuales establecen que una muestra intencional de 15-30 participantes es suficiente para permitir una representación equilibrada entre diferentes áreas académicas y capturar perspectivas diversas sobre dinámicas institucionales ([Patton, 2015](#)).

Técnicas de Recolección de Datos

Para la obtención de información amplia y multimétodo se empleó un enfoque de triangulación metodológica que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas. Las técnicas cuantitativas utilizadas en estudiantes fueron los cuestionarios, los cuales permitieron identificar sus habilidades socioemocionales y de convivencia escolar. Mientras que las técnicas cualitativas fueron las entrevistas semiestructuradas, aplicadas a docentes y al personal educativo con la finalidad de indagar en sus percepciones acerca del programa psicopedagógico implementado en la escuela.

Esta aproximación multimodal aplicada complementó las fortalezas de cada método, redujo sesgos inherentes al uso de un único instrumento y captó la complejidad de los fenómenos socioemocionales desde múltiples perspectivas ([Greene & Caracelli, 1997](#)).





Instrumentos

Componente cuantitativo

- *Inventario de Inteligencia Emocional EQ-i:YV (versión adaptada)*: El cuestionario de autoinforme ampliamente validado ([Bar-On & Parker, 2018](#)) fue adaptado de 60 a 20 ítems seleccionados a partir de su pertinencia teórica, operacionalidad y revisión experta; cada ítem fue valorado en una escala Likert de cinco puntos, evaluando dimensiones como empatía, autorregulación emocional, comunicación assertiva y resolución de conflictos.
- *Cuestionario de Habilidades Socioemocionales y Convivencia Escolar (CHSE)*: Se diseñó un cuestionario complementario breve, idóneo para medición repetida sin cargas adicionales al programa educativo. Estuvo compuesto por 15 ítems en escala Likert de cuatro puntos, orientado a evaluar conductas asociadas a la convivencia escolar y habilidades socioemocionales.

Componente cualitativo

- *Entrevistas semiestructuradas*: Se aplicaron al personal educativo para explorar las percepciones sobre cambios observados en el comportamiento socioemocional de los estudiantes, dinámicas en el aula y la convivencia escolar tras la implementación del programa.

Validez y fiabilidad de los instrumentos

- *Validez de contenido*: Se estableció mediante juicio de expertos, obteniéndose un Índice de Validez de Contenido (IVC) de 0.886, considerado excelente.
- *Fiabilidad interna*: Se evaluó con el coeficiente alfa de Cronbach, mostró valores aceptables para el EQ-i:YV adaptado ($\alpha = 0.78$) y buenos para el CHSE ($\alpha = 0.81$).
- *Validez de constructo*: Se confirmó mediante análisis factorial exploratorio, identificándose una estructura de cuatro factores coherente con el modelo teórico, que explicó el 65.06 % de la varianza total.

De este modo, se validó la adecuación psicométrica de los instrumentos para el contexto educativo estudiado.

Procedimiento

- *Fase de preparación*: Contempló la coordinación institucional, la obtención de los consentimientos informados y la formación inicial y planeada del personal involucrado.
- *Fase de implementación*: Se llevó a cabo el programa psicopedagógico durante un total de ocho semanas consecutivas, en las que se desarrollaron las sesiones estructuradas, dedicadas en su contenido a habilidades socioemocionales, comunicación interpersonal, autorregulación emocional y resolución pacífica de conflictos.
- *Fase de evaluación*: Se aplicaron los instrumentos cuantitativos postest y se efectuaron entrevistas cualitativas al personal educativo.

Análisis de Datos

El análisis cuantitativo se llevó a cabo empleando la versión 27.0 de SPSS, mediante estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar), tanto de forma global como por dimensiones e indicadores sociodemográficos. También se llevó a cabo un análisis descriptivo de las mediciones postest para poder caracterizar los niveles de logro y las tendencias observadas en las dimensiones evaluadas, sin llevar a cabo inferencias estadísticas de tipo causal.

El análisis de la información cualitativa se ejecutó mediante el análisis temático inductivo de [Braun y Clarke \(2008\)](#), con la ayuda del software NVivo para la codificación y la categorización sistemática de las percepciones que estaban relacionadas con los cambios observados, la utilidad del programa o sus efectos en la convivencia escolar en general.

Consideraciones Éticas

Se solicitó la aprobación del Comité de Ética del centro educativo. Además, se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres o apoderados. También se respetó el derecho de los estudiantes para elegir no participar en el estudio, sin repercusiones en su evaluación académica; para ello, se les solicitó el llenado de un asentimiento documentado, el cual fue adecuado con un lenguaje sencillo y pertinente para su edad.

Se mantuvo la confidencialidad de los datos, mediante su respectiva codificación y resguardo en un servidor encriptado, cuyo acceso estuvo restringido durante el proceso de investigación. Al término, se entregó la información a la entidad educativa.



Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos del estudio, correspondientes a la medición postest realizada en la semana 8 de implementación del programa psicopedagógico.

Análisis Cuantitativo

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de puntuaciones totales del Cuestionario de Habilidades Socioemocionales (CHSE) en postest (N = 128)

Estadístico	Valor
Media (M)	56.34
Desviación estándar (DE)	9.87
Mediana (Mdn)	57.00
Varianza (s^2)	97.41
Rango	47
Mínimo	28
Máximo	75
Asimetría	-0.28
Curtosis	0.15
Porcentaje del máximo posible	75.1 %

En la Tabla 1 se presenta la puntuación media obtenida en el CHSE, que fue de 56.34 puntos sobre un máximo de 75 (DE = 9.87), equivalente al 75.1 % del máximo posible. La mediana fue de 57.00 puntos, ligeramente superior a la media. El rango observado fue de 47 puntos, con valores mínimos de 28 y máximos de 75. La distribución de las puntuaciones mostró una asimetría de -0.28 (sesgo negativo leve) y una curtosis de 0.15, que indica una distribución aproximadamente normal, cercana a la mesocúrtica.

Tabla 2

Distribución de estudiantes por niveles de logro en habilidades socioemocionales (N = 128)

Nivel de Logro	Criterio	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
Bajo	≤ 41 puntos	15	11.7 %	11.7 %
Medio	41-57 puntos	66	51.6 %	63.3 %
Alto	> 57 puntos	47	36.7 %	100.0 %
Total		128	100.0 %	

En la Tabla 2 se presenta la distribución de estudiantes según niveles de logro en el CHSE. El 36.7 % de la muestra (n = 47) se ubicó en el nivel alto (> 57 puntos). La categoría media concentró al 51.6 % de los estudiantes (n = 66). El 11.7 % (n = 15) se ubicó en el nivel bajo (≤ 41 puntos). En conjunto, el 88.3 % de la muestra se ubicó en los niveles medio y alto.

Tabla 3

Síntesis comparativa de estadísticos descriptivos por dimensión del CHSE (N = 128)

Dimensión	M	DE	Mdn	Mín	Máx	% Máximo
Empata	13.50	1.94	14.00	3	15	90.0 %
Comunicación Asertiva	12.98	2.31	13.00	4	15	86.5 %
Autorregulación Emocional	12.40	2.67	12.00	3	15	82.7 %
Resolución de Conflictos	13.02	2.19	13.00	3	15	86.8 %
Colaboración y Convivencia	13.45	2.09	14.00	3	15	89.7 %

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos correspondientes a las cinco dimensiones del CHSE. La dimensión empatía registró una media de 13.50 (DE = 1.94, 90.0 % del máximo), siendo la más elevada, con la desviación estándar más baja. La colaboración y convivencia escolar presentó una media de 13.45 (DE = 2.09, 89.7 % del máximo). La resolución de conflictos alcanzó una media de 13.02 (DE = 2.19, 86.8 % del máximo). La comunicación asertiva mostró una media de 12.98 (DE = 2.31, 86.5 % del máximo). En contraste, la autorregulación emocional presentó la media más baja (M = 12.40, DE =





2.67, 82.7 % del máximo) con la variabilidad más elevada (DE = 2.67).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la puntuación total del Inventory EQ-iYV en postest (N = 128)

Estadístico	Valor
Media (M)	77.34
Mediana (Md)	78.00
Moda (Mo)	80.00
Desviación estándar (DE)	11.23
Varianza (s^2)	126.11
Rango	58
Rango intercuartílico (RIQ)	15
Mínimo	42
Máximo	100
Asimetría	-0.42
Curtosis	0.15

La Tabla 4 muestra que el EQ-iYV registró un puntaje medio de 77.34 puntos sobre 100 posibles (DE = 11.23, un 77.34 % del máximo). La mediana fue de 78.00 y la moda de 80.00, ambas cercanas a la media. El rango intercuartílico fue de 15 puntos, con valores entre 69.50 y 84.50. La distribución presentó una asimetría de -0.42 y una curtosis de 0.15, lo que indicó una distribución leptocúrtica cercana a la mesocúrtica.

Tabla 5

Distribución de frecuencias de la puntuación total del EQ-iYV en categorías por intervalos (N = 128)

Intervalo	Categoría	f	%	Acumulado
20-39	Muy bajo	0	0.0 %	0.0 %
40-49	Bajo	2	1.6 %	1.6 %
50-59	Bajo-moderado	5	3.9 %	5.5 %
60-69	Moderado-bajo	12	9.4 %	14.9 %
70-79	Moderado-alto	48	37.5 %	52.4 %
80-89	Alto	43	33.6 %	86.0 %
90-100	Muy alto	18	14.0 %	100.0 %
Total		128	100.0 %	

En la Tabla 5 se presenta la distribución de estudiantes según categorías de inteligencia emocional del EQ-iYV. El 37.5 % de la muestra (n = 48) se ubicó en la categoría moderado-alto (70-79 puntos), mientras que el 33.6 % (n = 43) se ubicó en la categoría alto (80-89 puntos). El 14.0 % (n = 18) correspondió a la categoría muy alto (90-100 puntos). En las categorías inferiores se registraron los siguientes porcentajes: moderado-bajo 9.4 %, bajo-moderado 3.9 %, bajo 1.6 % y muy bajo 0.0 %. En conjunto, el 85.1 % de los estudiantes se ubicó en las categorías moderado-alto o superiores.

Tabla 6

Síntesis comparativa de estadísticos descriptivos por dimensión del EQ-iYV (N = 128)

Dimensión	M	DE	Mdn	Mín	Máx	% Máximo
Empatía	19.78	3.12	20.00	5	25	79.1 %
Comunicación Asertiva	19.12	3.78	19.00	6	25	76.5 %
Autorregulación Emocional	18.56	4.21	18.00	5	25	74.2 %
Resolución de Conflictos	18.92	3.45	19.00	7	25	75.7 %

En la Tabla 6 se expone el análisis dimensional del EQ-iYV. La empatía registró la media más elevada (M = 19.78, DE = 3.12, 79.1 % del máximo), con la desviación estándar más baja. El 91.4 % de los estudiantes (n = 117) se ubicó en los niveles moderado y alto, mientras que solamente el 8.6 % se situó en niveles muy bajo o bajo-moderado. La comunicación asertiva obtuvo una media de 19.12 (DE = 3.78, 76.5 % del máximo). La resolución de conflictos alcanzó una media de 18.92 (DE = 3.45, 75.7 % del





máximo), aunque con mayor variabilidad que la empatía. En contraste, la autorregulación emocional presentó la media más baja ($M = 18.56$, $DE = 4.21$, 74.2 % del máximo) con la desviación estándar más elevada ($DE = 4.21$). En esta dimensión, el 78.9 % de estudiantes se ubicó en niveles moderado y alto, mientras que el 21.1 % se situó en niveles muy bajo y bajo-moderado.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de puntuaciones totales del CHSE por sexo (N = 128)

Sexo	N	M	DE	Mdn	Mín	Máx
Masculino	42	55.12	10.24	55.50	28	73
Femenino	86	56.93	9.60	58.00	31	75
Diferencia (M)		1.81				

La Tabla 7 detalla el análisis diferencial según sexo en el CHSE. Las estudiantes femeninas obtuvieron una media de 56.93 ($DE = 9.60$), mientras que los estudiantes masculinos alcanzaron 55.12 ($DE = 10.24$), resultando en una diferencia de 1.81 puntos favorable a las mujeres. Ambos grupos exhibieron desviaciones estándar similares (9.60 vs. 10.24). Los rangos de puntuación fueron prácticamente idénticos: ambos sexos alcanzaron un máximo de 75 puntos, aunque las puntuaciones mínimas difirieron levemente (28 vs. 31). Las medianas también mostraron similitud relativa (58.00 vs. 55.50), sugiriendo distribuciones equiparables. La diferencia de 1.81 puntos representa menos del 2.4 % de la escala total, indicando que la intervención psicopedagógica impactó de manera similar en ambos sexos.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de puntuaciones totales del CHSE por grado académico (N = 128)

Grado	N	M	DE	Mdn	Mín	Máx
4to de secundaria	58	56.81	9.41	57.00	29	75
6to de secundaria	70	55.96	10.26	56.50	28	75
Diferencia (M)		0.85				

En la Tabla 8 se muestra el análisis por grado académico. Los estudiantes de cuarto año alcanzaron una media de 56.81 ($DE = 9.41$), mientras que los de sexto año obtuvieron 55.96 ($DE = 10.26$), resultando en una diferencia de solamente 0.85 puntos (1.1 % de la escala total). La variabilidad en cuarto grado fue ligeramente menor ($DE = 9.41$ vs. 10.26). Ambos grados mostraron puntuaciones máximas idénticas (75 puntos) y mínimas muy cercanas (29 vs. 28). Las medianas difirieron mínimamente (57.00 vs. 56.50), reflejando similitud sustancial en la tendencia central.

Análisis Cualitativo

Tabla 9

Síntesis del análisis temático de las percepciones del personal educativo

Temática	Categorías asociadas	Evidencia cualitativa
Mejora del clima de aula	Reducción de conflictos, respeto mutuo	Docentes reportan menor conflictividad
Habilidades interpersonales	Empatía, comunicación, colaboración	Mayor cooperación entre pares
Autorregulación emocional	Manejo de impulsos, control emocional	Cambios aún inestables
Factores institucionales	Apoyo docente, tiempo, continuidad	Condicionan sostenibilidad

La Tabla 9 resume los resultados del análisis temático de las entrevistas al profesorado a partir de todos los temas que emergieron en relación con la mejora del clima de aula, el entrenamiento en habilidades interpersonales y el desarrollo progresivo de la autorregulación emocional. Igualmente, se evidenciaron factores institucionales que condicionan la implementación y sostenibilidad del programa en relación al acompañamiento docente y a la organización del tiempo de clase. Así, estos resultados cualitativos complementan los resultados cuantitativos descriptivos, brindando una explicación contextual a los cambios observados después de la intervención.

Discusión

Los resultados obtenidos permitieron describir la implementación de un programa psicopedagógico





estructurado de ocho semanas, se asoció descriptivamente con niveles favorables de desarrollo de habilidades socioemocionales y de convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria, sin que ello implique una relación causal, en coherencia con el diseño no experimental del estudio. El patrón de hallazgos observados posibilitó analizar no solo el nivel global de desarrollo alcanzado, sino también las diferencias relativas entre dimensiones socioemocionales, la consistencia de los niveles observados entre subgrupos demográficos y la correspondencia entre los cambios cuantificados y las transformaciones percibidas en el clima de aula.

En relación con el primer objetivo, caracterizar descriptivamente el nivel global de habilidades socioemocionales de los estudiantes en la medición postest, mediante estadísticas de tendencia central, dispersión, forma de distribución y percentiles, los resultados evidenciaron una puntuación media del CHSE de 56.34/75 (75.1 %), con una distribución estable y aproximadamente normal, lo que reflejó un nivel considerable de desarrollo socioemocional en el grupo intervenido; además, el 88.3 % de los estudiantes se ubicó en niveles medio o alto, indicando una mejora generalizada tras la intervención. Estos hallazgos se corresponden con lo reportado por [Sloss et al. \(2025\)](#), quienes observaron una mejora significativa de las fortalezas socioemocionales a lo largo del tiempo, estimada en un incremento promedio de 2.69 puntos percentiles mensuales, lo que evidencia una tendencia positiva generalizada en la población infantil. Asimismo, los autores señalaron que los niños con niveles iniciales más bajos tienden a presentar mejoras más pronunciadas, reforzando la interpretación de un progreso global del grupo y respaldando la concentración de los resultados postest en niveles medios y altos observada en el presente estudio.

En lo que concierne al segundo objetivo, describir la variabilidad dimensional de las habilidades socioemocionales, identificando dimensiones con mayor y menor nivel relativo de desarrollo en la medición postest, el desarrollo socioemocional reportó patrones diferenciados por dimensión, siendo la empatía la competencia más consolidada (90.0 % del máximo), seguida de colaboración y convivencia escolar (89.7 %). La autorregulación emocional presentó el menor nivel relativo (82.7 %) y la mayor variabilidad, identificándose como área prioritaria de fortalecimiento. En esta misma línea, el estudio de [Ağırkan y Haspolat \(2025\)](#), a través del marco CASEL y mediante análisis de perfiles latentes, hallaron tres perfiles diferenciados de competencias socioemocionales: SEL-Risk (Riesgo SEL), *Prosocial-Low Intrapersonal* (Prosocial-Baja Intrapersonal) y SEL-Competent (SEL Competente). En específico, el perfil *Prosocial-Low Intrapersonal* mostró altos niveles de conciencia social y habilidades relacionales, pero bajos niveles de autogestión y autoconciencia, evidenciando una diferenciación entre competencias interpersonales e intrapersonales. Esto refuerza la idea de que los estudiantes desarrollan mejor las habilidades sociales, como la empatía y la convivencia escolar, dimensiones analizadas en el presente estudio, y resalta que tienen dificultades para manejar sus propias emociones, por lo que la autorregulación se posiciona como la competencia que requiere mayor trabajo.

En cuanto al tercer objetivo, examinar descriptivamente la distribución de los niveles de habilidades socioemocionales según variables sociodemográficas (sexo y grado académico), sin realizar inferencias causales. Se hallaron diferencias en puntuaciones postest según sexo (1.81 puntos) y grado académico (0.85 puntos), las cuales fueron mínimas y no sustantivas, representando menos del 3 % de la escala total, lo que sugiere una distribución equitativa de los niveles observados entre subgrupos demográficos. A modo de contraste, el estudio de [Martinsoñe et al. \(2025\)](#) analizaron el impacto de un programa de aprendizaje socioemocional en función de variables demográficas como el género y el nivel educativo. Los investigadores encontraron efectos diferenciales estadísticamente significativos, puesto que las niñas alcanzaron puntuaciones más altas en competencias socioemocionales y los estudiantes de niveles educativos inferiores presentaron mejores resultados, mientras que en los niveles superiores las mejoras fueron menores. Esta diferencia con los datos obtenidos del presente estudio pone de relieve la importancia de efectuar análisis desagregados por variables demográficas, al mostrar que los efectos de las intervenciones en competencias socioemocionales no siempre se distribuyen de manera homogénea entre los distintos grupos.

En lo que respecta al cuarto objetivo, explorar las percepciones del personal educativo respecto a los cambios observados en las conductas socioemocionales de los estudiantes y en la convivencia escolar. A raíz del análisis temático de entrevistas semiestructuradas, se reportaron mejoras observables en el clima de aula, caracterizadas por reducción de conductas conflictivas, mayor disposición al diálogo y comportamientos más empáticos y cooperativos entre los estudiantes, coherentes con los cambios cuantitativos registrados. En cambio, el estudio realizado por [Gómez Molina et al. \(2024\)](#), en Colombia, mediante la aplicación de entrevistas al personal educativo, reconoció la importancia de las habilidades socioemocionales para el bienestar y el rendimiento académico; el contexto escolar continúa caracterizado por la presencia de problemas persistentes de agresividad, desapego al estudio y dificultades emocionales en los estudiantes, sin evidenciarse cambios conductuales positivos asociados a intervenciones estructuradas. Asimismo, los autores mencionaron que las iniciativas institucionales para fortalecer la convivencia escolar se ven limitadas debido a la falta de capacitación





docente y al bajo compromiso parental, lo que dificulta la consolidación de un clima de aula armónico. De manera similar, en Chile, el estudio realizado por [Rojas-Andrade et al. \(2025\)](#), a partir de un análisis cualitativo con profesionales psicosociales en escuelas que implementan el modelo de Escuela Total Multinivel, expuso dificultades estructurales en los procesos de planificación psicosocial, tales como planificación no basada en evidencia, trabajo aislado, baja validación institucional y desvalorización de la planificación, factores que dificultaron la implementación efectiva de acciones orientadas al bienestar socioemocional y a la mejora sostenida del clima escolar.

En lo referente al quinto objetivo, integrar los hallazgos cuantitativos descriptivos y cualitativos mediante triangulación metodológica, con el fin de fortalecer la interpretación contextual de los resultados; la convergencia entre resultados cuantitativos descriptivos y percepciones cualitativas docentes permitió fortalecer la interpretación de los hallazgos, sin atribuir relaciones de causalidad directa. Estudios similares realizados en México, como los de [Frausto Martín del Campo \(2023\)](#) y [Ruiz Mendoza y Páez Monárrez \(2024\)](#), han implementado diseños mixtos, con triangulación metodológica, lo que les permitió integrar información cuantitativa y cualitativa, para un mejor análisis de estas competencias en un contexto educativo. No obstante, a diferencia de estos trabajos, la triangulación en esta investigación permitió una validación cruzada explícita entre instrumentos estandarizados (CHSE y EQ-i:YV) y percepciones docentes cualitativas, confirmando que aquellos cambios se reflejaron en prácticas escolares, lo que refuerza de forma directa la validez interna.

En relación al sexto objetivo, identificar patrones descriptivos entre las dimensiones de las habilidades socioemocionales y las dinámicas de aula y convivencia escolar reportadas cualitativamente, sin atribuir relaciones de causalidad. Por su parte, la autorregulación emocional destacó como un mecanismo de cambio en desarrollo, requiriendo mayor tiempo de consolidación para lograr estabilidad conductual. En esa misma línea, en República Dominicana, [Valdez Mateo y Rodríguez \(2025\)](#) identificaron debilidades significativas en autorregulación emocional y resolución de conflictos como los principales factores que afectan la convivencia escolar, por lo que propusieron un programa psicopedagógico orientado específicamente al fortalecimiento de estas competencias como vía para mejorar el clima institucional. En conjunto, los hallazgos respaldan la interpretación de la autorregulación como un mecanismo crítico pero de maduración progresiva, cuyo impacto sobre la convivencia requiere procesos sostenidos en el tiempo.

La evidencia recopilada en este estudio, desde una perspectiva teórica, aporta evidencia empírica descriptiva congruente con los modelos contemporáneos de aprendizaje socioemocional, al mostrar que las competencias socioemocionales se presentan en niveles favorables en contextos donde se implementan intervenciones educativas estructuradas, así como al describir que las habilidades interpersonales tienden a presentar mayores niveles relativos de consolidación que los procesos intrapersonales de autorregulación, lo que ofrece una aproximación secuencial al campo. Por otra parte, desde una perspectiva práctica, los resultados sugieren la viabilidad del programa psicopedagógico como una herramienta institucional que se asocia con el fortalecimiento de la convivencia escolar, la atención preventiva de conductas de riesgo psicosocial y la orientación de políticas educativas que integren de forma sistemática el aprendizaje socioemocional en el plan curricular y en la formación docente. Por último, desde la perspectiva social, la intervención adquiere relevancia contextual al haber sido implementada en un entorno de alta vulnerabilidad, puesto que la presencia de niveles favorables de competencias como la empatía, la comunicación o la resolución y mediación de conflictos se vincula con dinámicas de sana convivencia y posiciona a las intervenciones socioemocionales como estrategias de inclusión educativa y equidad.

Entre las fortalezas de esta investigación resaltan el uso de un diseño no experimental de alcance descriptivo, con medición postest, un tamaño muestral óptimo, el empleo de instrumentos con adecuados niveles de validez, fiabilidad y adaptación contextual y el uso de triangulación metodológica. No obstante, las limitaciones asociadas a la duración relativamente breve de la intervención, como los autoinformes con posible sesgo de deseabilidad social, la ausencia de asignación aleatoria individual y el desarrollo del estudio en una sola entidad educativa, podrían restringir la generalización de los hallazgos y la evaluación de la estabilidad de los efectos en el tiempo, aunque no comprometen la solidez global del diseño ni la coherencia de los resultados obtenidos.

Este estudio aporta evidencia empírica descriptiva que puede adecuarse al sistema educativo de la República Dominicana, dado que muestra la factibilidad de implementar intervenciones sistemáticas orientadas a las competencias emocionales y relacionales del adolescente, con resultados observables no solo a nivel individual y desde la percepción del personal educativo. De este modo, amplía el conocimiento en el campo de la educación socioemocional desde una aproximación aplicada a los modelos teóricos que sustentan la investigación, hasta su aplicabilidad práctica y su relevancia social en contextos educativos complejos.





Conclusiones

La implementación del programa psicopedagógico evidenció un alto nivel de desarrollo socioemocional global en los alumnos, con más del 85 % ubicado en los niveles medio y alto post intervención, mostrando resultados consistentes en la población estudiada. Las diferencias según sexo o grado académico no fueron significativas, lo que refuerza el carácter equitativo del programa y su aplicabilidad para estudiantes de 12 a 16 años (media = 14.23, DE = 1.34). Además, en vista de que el 88.3 % de los participantes pertenecían a familias cuyos ingresos son inferiores al salario mínimo, el programa psicopedagógico aplicado en esta investigación podría mejorar los niveles de desarrollo socioemocional, como una potencial herramienta de inclusión y fortalecimiento de la convivencia escolar en contextos vulnerables.

A nivel dimensional, la competencia más consolidada fue la de la empatía (90.0 % del máximo), seguida por la de colaboración y convivencia escolar (89.7 %), lo que confirma que resulta más fácil el desarrollo de habilidades interpersonales que intrapersonales. Por su parte, la autorregulación emocional fue la que alcanzó el nivel relativo más bajo (82.7 %) y mayor variabilidad; reconociéndose como el principal ámbito vulnerable y, a la vez, el primero para futuras intervenciones.

Es importante señalar que el estudio respalda la conveniencia de que programas psicopedagógicos de aprendizaje socioemocional se incluyan como parte fundamental de los planes de mejora educativa a nivel secundario en la República Dominicana. Por ello, en líneas futuras de investigación se sugiere efectuar estudios longitudinales que permitan evaluar la estabilidad de los efectos en el tiempo. Asimismo, ampliar las intervenciones para fortalecer la autorregulación emocional, integrar a las familias como agentes educativos complementarios, incorporar indicadores conductuales objetivos de convivencia escolar y comparar otros modelos de intervención socioemocional, con el propósito de avanzar hacia programas sostenibles, contextualizados y eficientes.

Referencias

- Agırkan, M., & Haspolat, N. K. (2025). Profiles of social and emotional learning skills in adolescents: A latent profile analysis. *Cambridge Journal of Education*, 55(3), <https://doi.org/10.1080/0305764X.2025.2502944>

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2018). EQ-i:YV. *Inventario de inteligencia emocional de BarOn: Versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrández, M. Ferrando, M. D. Prieto & M. Sáinz, adapt.). TEA Ediciones.

Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

Casey, B. J. (2015). Beyond simple models of self-control to circuit-based accounts of adolescent behavior. *Annual Review of Psychology*, 66, 295-319. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015156>

Coronel González, L. T., Peralta Vera, M. C., Jurado Álava, M. I., Verduga Ormaza, E. K., Laso Arias, R. N., & Velásquez Tite, K. G. (2025). Impacto de la conflictividad escolar en el rendimiento académico de unidades educativas ecuatorianas. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 4(1), 109-124. <https://doi.org/10.69516/htqrxx45>

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

Frausto Martín del Campo, A. (2023). Estudio mixto sobre la regulación emocional de estudiantes normalistas en México. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 105-125. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.52>

Gélvez-Pabón, J. A. (2024). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar de la educación básica secundaria. *Acción y Reflexión Educativa*, (50), 122-137. <https://doi.org/10.48204/jare.n50.a6554>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Gómez Molina, H. A., Romero Díaz, C. H., Zapata-Molina, C., & Castaño Giraldo, N. E. (2024). Las habilidades socioemocionales en la educación primaria y secundaria de las instituciones públicas: contexto, dificultades y retos. *Revista En-Contexto*, 12(22), 319-349. <https://doi.org/10.53995/23463279.1723>

Greenberg, M. T. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. Learning Policy Institute. Recuperado el 12 de diciembre de 2025. <https://doi.org/10.54300/928.269>





- Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (Eds.). (1997). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. Jossey-Bass.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Superior Pedro Francisco Bonó. (2022). *Comprendiendo la convivencia escolar en República Dominicana CCES-RD* [PDF]. Recuperado el 3 de diciembre de 2025. <https://bono.edu.do/wp-content/uploads/2022/07/present-CCES-oct-022.pdf>
- Martinsone, B., Simões, C., Camilleri, L., Conte, E., & Lebre, P. (2025). Students' socio-emotional skills and academic outcomes after the PROMEHS program: A longitudinal study in two European countries. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1529. <https://doi.org/10.3390/bs15111529>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Organización Mundial de la Salud. (2025a). *Salud mental: Fortaleciendo nuestra respuesta*. Recuperado el 3 de diciembre de 2026. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Organización Mundial de la Salud. (2025b). *La salud mental de los adolescentes*. Recuperado el 5 de diciembre de 2026. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ramos Saavedra, P. A. (2025). Impacto de un programa de competencias socioemocionales en el clima escolar post pandemia. *Estudios y Perspectivas: Revista Científica y Académica*, 5(1), 2505-2515. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.999>
- Rojas-Andrade, R., Prosser Bravo, G., & Aranguren Zurita, S. (2025). Secretos de la planificación psicosocial escolar desde el modelo de escuela total multinivel: Un estudio cualitativo. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 62(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.62.1.2025.7>
- Romero Peñafiel, P. T., Pérez Cruz, J. C., Correa Reina, M. J., & Larreta Narváez, E. A. (2024). Implementación de programas de aprendizaje socioemocional para desarrollar habilidades blandas en estudiantes de educación básica. *Revista INVECOM*, 5(2), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13334331>
- Ruiz Mendoza, K. K., & Páez Monárrez, D. B. (2024). Perceptions and impacts of the Happy Program on socio-emotional competencies: A mixed-methods study in primary education. *Canadian Journal of Research, Society and Development*, 1(2), 10-23. <https://doi.org/10.62910/4yhmqw12>
- Silvers, J. A. (2022). Adolescence as a pivotal period for emotion regulation development. *Current Opinion in Psychology*, 44, 258-263. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.023>
- Sloss, I. M., Maguire, N., & Browne, D. T. (2026). Children's socioemotional strengths in early childhood education (ECE) and before/after school care (BASC): A multilevel ecological analysis. *Journal on children's health Children*, 13(1), 23. <https://doi.org/10.3390/children13010023>
- Torres Moreira, J. E. (2024). Relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico: Una revisión sistemática de estudios contemporáneos. *Revista Científica Ciencia y Educación, edición especial*, 422-443. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14232805>
- Tortosa Martínez, B. M., Pérez Fuentes, M. del C., & Molero Jurado, M. del M. (2023). Variables related to academic engagement and socioemotional skills in adolescents: a systematic review [pdf]. *Revista Fuentes*. https://institucional.us.es/revistas/fuente/25_2/22407_Fpdf
- Valdez Mateo, R., & Rodríguez, G. de la C. (2025). Programa psicopedagógico para habilidades socioemocionales y convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21286
- Valencia Ospina, L. A., & Flórez Pachón, L. J. (2024). Las habilidades socioemocionales en los entornos de la escuela. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7927-7945. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10115



Zhao, Y., & Sang, B. (2025). The effect of social-emotional learning programs on elementary and middle school students' academic achievement: A meta-analytic review. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1527. <https://doi.org/10.3390/bs15111527>

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Financiación

Todos los costos asociados a la realización de este estudio fueron cubiertos por el autor. No se recibió financiación, subvención ni patrocinio externo.

Nota del editor

La revista Sciencevolution mantiene una posición neutral respecto a posibles reclamaciones jurisdiccionales derivadas de mapas publicados o afiliaciones institucionales.

Agradecimientos

Se otorga un reconocimiento especial al Liceo Matutino Otilia Peláez, sobre todo al equipo directivo, docentes y personal de apoyo psicopedagógico. A su vez, se valora el compromiso y dedicación del personal educativo involucrado en la capacitación inicial y el acompañamiento continuo de las sesiones de intervención. También, se aprecia la participación y disposición de los 128 estudiantes que completaron el programa, cuyo involucramiento genuino fue fundamental para este estudio. Asimismo, se reconoce al panel de cinco expertos (psicólogos educativos y docentes experimentados), puesto que su colaboración en la validación de contenido de los instrumentos permitió garantizar rigor metodológico.

© El/Los autor(es) 2026. Este artículo se distribuye bajo los términos de la Licencia Internacional Creative Commons Atribución 4.0 (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución, la adaptación y la reproducción en cualquier medio o formato, siempre que se otorgue el crédito adecuado al/los autor(es) y a la fuente, se incluya un enlace a la licencia y se indique si se han realizado cambios.

Las imágenes u otro material de terceros incluidos en este artículo están cubiertos por la licencia Creative Commons del artículo, salvo que se indique lo contrario en una línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons y el uso previsto no está permitido por la legislación vigente o excede el uso permitido, será necesario obtener autorización directamente del titular de los derechos.

Puede consultarse una copia de la licencia en:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

La renuncia a la dedicación al dominio público de Creative Commons (CC0 1.0;
<http://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/>)
Se aplica a los datos disponibles en este artículo, salvo indicación contraria en la línea de crédito correspondiente.

