



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**"HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE
AUTOESTIMA Y REGULACIÓN DE EMOCIONES EN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA INICIAL"**

**ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

Claudia Magalli González Yañez

Directora: Dra. **Carmen Yolanda Guevara Benítez**

Dictaminadoras: Dra. **Karlina María Cárdenas Espinoza**

Mtra. **Laura Alejandra Corona Guevara**



Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Edo. de México, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Resumen

Introducción.....	1
Capítulo 1: Autoestima y Regulación de emociones	5
1.1 Importancia y definiciones.....	5
Autoestima.....	5
Regulación de emociones.....	18
1.2 Indicadores y evaluación.....	35
1.3 Comentarios finales	38
Capítulo 2: Programas de intervención para aumentar la autoestima y la regulación emocional.....	41
2.1 Revisión de investigaciones.....	41
2.2 Revisión de programas de intervención.....	49
Capítulo 3: Reporte de investigación.....	56
Capítulo 4: Reporte específico de investigación.....	59
Discusión.....	65
Referencias.....	70

RESUMEN

El presente reporte de investigación expone los resultados del *Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional de niños preescolares*, obtenidos en los bloques de Autoestima y Regulación de emociones por una muestra de niños de primero de primaria pertenecientes a tres centros educativos de la Ciudad de México. Se realizó un tratamiento estadístico a los datos obtenidos, por medio de las pruebas *ANOVA* y *t de Student*, para la muestra total y para cada escuela, para ubicar posibles diferencias por sexo, edad o escuela en la que se encontraban inscritos los participantes.

Entre los principales hallazgos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en los bloques: *Conocimiento de características propias y de los demás* (Bloque I P1) ($t = 3.414$; gl.= 67; sig.= 0.001), *Conocimiento de habilidades propias y de los demás* (Bloque I P2) ($t = 2.090$; gl. = 57.27; sig. = 0.041), *Regulación de emociones* (Bloque II P2) ($t = 3.652$; gl. = 66.04; sig. = 0.001), *Emociones y conductas* (Bloque II P3) ($t = 2.373$, gl. 46.501; sig.= 0.022), y en el *puntaje total del instrumento* ($t = 3.817$; gl. = 56.92; sig. = 0.000). De acuerdo con los resultados, se concluye que es necesario incluir en el currículo escolar la educación socioemocional, de manera que la escuela contribuya en el desarrollo psicológico de los niños, facilitando su labor educativa.

Palabras clave: reporte de investigación, regulación de emociones, autoestima, desarrollo socioemocional, instrumento de evaluación

INTRODUCCIÓN

El protocolo de investigación en el cual se inserta el presente reporte se denomina ***Enseñanza moral y socioemocional en educación básica inicial***, fue elaborado por los Doctores Carmen Yolanda Guevara Benítez, Juan Pablo Rugerio Tapia, Karlena María Cárdenas Espinoza, y las Maestras Ángela María Hermosillo García, Laura Alejandra Corona Guevara y Claudia Pilar Flores Rubí. Forma parte de la Línea de Investigación sobre Factores Asociados al Desempeño Académico, del Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala.

Para iniciar este reporte deben exponerse ciertas bases teóricas relacionadas con la competencia social. Esta competencia, también denominada socioemocional, es definida como “el mantenimiento de la conducta adecuada en un contexto social” (Oliva et al., 2010, como se cita en Fernández-Cabezas, Benítez, Fernández, Justicia y Justicia-Arráez, 2011, p. 338); esta competencia implica el dominio de habilidades cognitivas, conductuales y afectivas por parte del individuo. Ribes, Bisquerra, Agulló, Fililla y Soldevila (2005) señalan que, para que el individuo pueda establecer relaciones sociales satisfactorias -competencia social-, debe tener la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, auspiciar a otras personas a sentirse bien, ser empático y asertivo, así como mostrar conducta prosocial y habilidades para solucionar conflictos.

Como se puede observar en la definición de competencia adoptada en este trabajo, es evidente la interacción entre el individuo y el ambiente, la cual supone procesos de aprendizaje y desarrollo. En este sentido, Cepa, Heras y Lara (2016)

mencionan que, desde el nacimiento, el niño se ve inmerso en un ambiente de emociones en el que aprenderá a expresar las propias, a percibir las de los demás y a responder ante ellas. Afirman que los niños aprenden a controlar sus emociones de acuerdo con las reglas de expresión emocional de su cultura, de tal forma, que a veces lo que expresan no es necesariamente lo que sienten. Por lo tanto, los autores hacen hincapié en que las primeras habilidades que los niños deben aprender son las de regulación y expresión de las emociones.

Se reconoce que la familia es el contexto en el que se dan los primeros vínculos emocionales, por lo tanto, el sistema familiar será el principal agente educador social y emocional del menor (Heras, Cepa y Lara, 2016), lo que involucra la enseñanza de conductas morales y culturales.

Según Guevara, Rugerio y Corona (2017), el tipo de enseñanza que se lleva a cabo en los hogares por parte de los padres o cuidadores es de tipo informal, esto es, se caracteriza por realizarse dentro de situaciones cotidianas poco estructuradas. De esta manera, los niños aprenden qué conductas son adecuadas, deseables, peligrosas o socialmente inadecuadas, a partir de la retroalimentación que reciben, cada vez que hacen algo, por parte de los adultos de su hogar.

Conforme el niño crece, se van incorporando a su vida comentarios y juicios de valor moral mediante la interacción en el hogar. Más adelante, cuando el niño se incorpora a la educación formal, la escuela es el contexto en el que continúa su desarrollo emocional y social; en él se observan enseñanzas formales e informales, que suelen provenir de profesores y compañeros, mediante comentarios que reproducen valores morales y culturales (Guevara et al., 2017).

Las competencias socioemocionales pueden ser aprendidas y desarrolladas a lo largo de toda la vida (Bisquerra y Pérez, 2007; Mikulic, Caballero y Hurtado, 2017), no obstante, conforme se aumenta en edad, las estrategias regulatorias, por ejemplo, disminuyen. Por lo tanto, es imprescindible que la enseñanza de las competencias socioemocionales sea en la niñez. Fernández-Cabezas et al. (2011) señalan que la enseñanza de dichas competencias dirigida a los niños en etapa preescolar, funge como prevención primaria de problemas conductuales y violencia en la adolescencia y adultez; la cual es más eficaz, menos costosa y menos compleja, en comparación con las intervenciones de prevención secundaria y terciaria -llevadas a cabo cuando ya existe la problemática-.

De acuerdo con Fernández-Cabezas et al. (2011) el rechazo por los iguales, los problemas emocionales, afectivos y académicos, así como los desajustes psicológicos y el comportamiento antisocial, están relacionados con la incompetencia social. El comportamiento antisocial involucra la transgresión de reglas sociales y la violación de los derechos de otras personas, lo cual entorpece la convivencia familiar y escolar (Pichardo, Justicia-Arráez, Alba y Fernández, 2016).

Por todo lo señalado, es importante que los niños en edad temprana aprendan competencias sociales, ya que éstas se mantienen a largo plazo, previniendo conductas de riesgo y problemas de conducta en la adolescencia y en la adultez.

El presente trabajo está conformado por cuatro capítulos. Los primeros dos son de carácter teórico y constituyen las bases sobre las cuales es posible apreciar la importancia de habilidades socioemocionales que incluyen Autoestima y Regulación de

emociones, temas del presente reporte. El tercer capítulo expone el proyecto general de investigación y el cuarto presenta el reporte específico correspondiente.

El Capítulo 1 incluye las definiciones de Autoestima y Regulación de emociones, la explicación de la importancia de ambos constructos, y su relación con el desarrollo socioemocional de los niños; también se aborda la manera en que se han evaluado, y se concluye el capítulo con algunos comentarios finales sobre Autoestima y Regulación de emociones. En el Capítulo 2 se presenta una revisión de investigaciones empíricas dirigidas a conocer diversos aspectos de la autoestima y la regulación de emociones, así como de diversos programas diseñados para desarrollar y promover aspectos socioemocionales, que incluyen los dos temas del presente trabajo.

En el Capítulo 3 se expone el proyecto general de investigación, incluyendo su justificación y metodología, y en el Capítulo 4, correspondiente al reporte específico de investigación, se incluyen objetivos, método, resultados y discusión de la sección que me correspondió trabajar respecto al proyecto general.

1. AUTOESTIMA Y REGULACIÓN DE EMOCIONES

1.1 Importancia y definiciones de Autoestima y Regulación de emociones

La autoestima es importante en la vida del ser humano pues le proporciona seguridad y confianza, previene sentimientos de devaluación, y le permite funcionar, motivarse, comportarse y adaptarse a su medio ambiente de una manera eficaz, ya que ésta influye en “la forma en cómo [el individuo] siente, piensa, aprende, valora, se relaciona con los demás y se comporta” (González-Arratia, 2001, p. 13).

La autoestima es el pilar de la identidad personal y del carácter, ya que con la percepción del sí mismo el individuo tiene las necesidades de respeto, de que su singularidad sea reconocida y apreciada, así como de conservar un lugar en sus círculos sociales; ello, a su vez, permite una “interacción controlada entre las necesidades, las emociones y los propósitos, desarrollando un principio de orden que constituye el fundamento del carácter” (Santos-Morocho, 2019, p. 2).

Por otra parte, la regulación emocional es crucial en la manera en que el individuo maneja sus emociones, quien “por su naturaleza biológica, psicológica y social, es un ser emocional que tiene que aprender a educar y dirigir sus emociones para que no se conviertan en un obstáculo” (Teruel, Salavera, Usán y Antoñanzas, 2019, p. 2).

Autoestima

La autoestima es un concepto ampliamente estudiado en psicología y la evidencia muestra una relación bidireccional entre esta y el desarrollo del individuo. A dicho constructo se le ha asociado con: a) trastornos del estado de ánimo, por ejemplo,

depresión y ansiedad (Del Barrio, Frías y Mestre, 1994; Vázquez, Jiménez y Vázquez-Morejón, 2004); b) trastornos alimentarios, específicamente obesidad; c) inseguridad en las relaciones interpersonales (Vásquez et al., 2004); d) deserción escolar (Fernández, Martínez-Conde y Melipillán, 2009).

Como señala Contreras (2013), para explicar el constructo autoestima existen varios modelos, entre ellos se encuentran: modelo de Stanley Coopersmith, el de Susan Harter, el de Pope, McHale y Craighead, el modelo de Rodríguez, Pellicer y Domínguez, y el de Nathaniel Branden.

A partir de los modelos se presentan distintas conceptualizaciones de autoestima, cada una de ellas considera o enfatiza determinadas características y dimensiones según el marco teórico que las subyace. No obstante, todas las definiciones coinciden y concluyen que la autoestima es un constructo psicológico que se refiere a la valoración y aprecio que la persona tiene por sí misma (Contreras, 2013).

A continuación, se presentan algunas definiciones del constructo en cuestión, sus características y dimensiones, así como las variables que cada autor considera importantes para su desarrollo, ya que es imperativo abordarlo en este trabajo, pues como señala Bisquerra y Pérez (2007), la autoestima es uno de los elementos principales que conforman a la competencia socioemocional denominada autonomía emocional.

Coopersmith (1967, como se cita en Broch, 2014) define a la autoestima como un juicio que lleva a cabo el individuo sobre sus méritos, que se anuncia a través de actitudes de aprobación o desaprobación hacía sí mismo, lo cual señala qué tan exitosa, capaz y valiosa se cree la persona.

González-Arratia (2001) define la autoestima como una “estructura cognitiva de experiencia evaluativa real e ideal que el individuo hace de sí mismo, condicionada socialmente en su formación y expresión, lo cual implica una evaluación interna y externa del yo” (p. 20). La autora considera que la autoevaluación del individuo tiene su origen en la experiencia, de la cual retoma tanto el valor de las atribuciones que hace de su yo -evaluación interna- como las creencias del valor que los otros le dan a él -evaluación externa-. Dicha evaluación está condicionada por la presión social, es decir, los estándares sociales influyen en la manera en que los individuos se evalúan a sí mismos y en cómo lo expresan.

En una conceptualización similar, Santos-Morocho (2019) define la autoestima como “el resultado de la dialéctica entre la percepción de uno mismo (visión objetiva) y el ideal de uno mismo (aquello que a la persona le gustaría ser)” (p. 2), con base en los pensamientos, las sensaciones, los sentimientos y las experiencias.

Por otro lado, Pequeña y Ecurra (2006) refieren que la autoestima es “la valoración y el conocimiento que cada persona tiene de sí misma, así como el sentido de responsabilidad personal por el desarrollo de su relación consigo mismo y con los demás” (p. 11). La cual le genera al individuo la adopción de una actitud hacia sí mismo. Los autores aseveran que la autoestima está conformada por tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. El primero hace referencia a la percepción, el procesamiento de la información, las ideas y creencias, así como las opiniones. El segundo componente se refiere a la contemplación de la valía personal, y el aspecto conductual consiste en tener la intención de actuar y llevar a cabo el comportamiento.

Roca (2013) coincide en que este constructo hace referencia a una actitud y recomienda que el tipo de autoestima que las personas deberían desarrollar es la autoestima sana, que es definida como la actitud positiva del individuo hacia sí mismo, la cual tiende a conducirlo. Los individuos que posean una autoestima sana, de acuerdo con la autora, serán capaces de reconocer sus habilidades y debilidades.

Según Roca (2013) existen tres dimensiones de la autoestima: la dimensión cognitiva, la emocional y la conductual. La primera está compuesta por la autoconciencia, claridad en el autoconcepto, proceso no sesgado de la información relevante para sí, visión del yo como potencial y como agente causal. La dimensión emocional está conformada por “actitudes afines a ella como: el amor hacia uno mismo, la autoaceptación, la autocompasión o la inteligencia emocional intrapersonal” (Roca, 2013, p. 158).

Finalmente, la dimensión conductual alude a conductas que le permiten al individuo: sobrevivir, tener salud física, mental y social, conseguir cumplir metas y alcanzar sus potencialidades, implican conductas de autorregulación y de autodeterminación. Para Ortega, Mínguez y Rodes (2000, como se citó en Roca, 2013) la autoestima se forma a partir de la evaluación que realiza el individuo hacia sus cualidades y conductas, estos autores aseguran que la autoestima en el adulto “depende de la coherencia entre sus conductas y sus propios principios” (p.159).

Para Kostelnik y Whiren (2000, como se citó en Broch, 2014) la autoestima es el componente evaluativo del autoconcepto. Está conformada por tres dimensiones, a saber: 1) el valor de la persona, que se basa en el aprecio que tiene por sí misma y en cómo la perciben los demás; 2) la competencia, que es el convencimiento que la

persona tiene acerca de sus capacidades para realizar actividades y lograr sus metas-objetivo, y 3) el control, que hace referencia a la creencia que tiene el individuo respecto a la influencia que él puede tener sobre el resultado de los acontecimientos del mundo.

Es preciso, mencionar qué se entiende por autoconcepto, ya que, en la literatura revisada los autores relacionan continuamente a la autoestima con dicho constructo. Para Broch (2014) es “una combinación de atributos, capacidades, conductas, actitudes y valores que supuestamente representan el yo del niño y lo hacen distinto a la gente” (p. 7), que en conjunto con la autoestima, forma parte de la personalidad del individuo, siendo éste el aspecto cognitivo, mientras que la autoestima es el aspecto afectivo.

De acuerdo con Papalia, Wendkos y Duskin (2009), el autoconcepto es “la imagen que tenemos de nosotros mismos; la representación total de nuestras capacidades y rasgos” (p. 255), el cual guía tanto las cogniciones y emociones que el individuo tiene acerca de sí mismo, como sus conductas.

En una definición similar, Santos-Morocho (2019) entiende al autoconcepto como:

El conjunto de elementos que un niño utiliza para describirse a sí mismo, favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia para interpretar la realidad externa y las propias experiencias, condiciona las expectativas y la motivación y contribuye a la salud y al equilibrio psíquico (p. 4).

Navarro, Tomás y Oliver (2006) señalan que el autoconcepto es un constructo multidimensional en el que reconocen ocho componentes: físico, personal, moral,

familiar, social, identidad, autosatisfacción y conducta. Por otra parte, Roa (2013) identifica cinco tipos de autoconceptos que parten del general:

1. Autoconcepto físico. Involucra la apariencia física, habilidades y competencias para cualquier actividad física.
2. Autoconcepto académico. Hace referencia a los logros, fracasos, experiencias y valoraciones que se dan en el contexto escolar.
3. Autoconcepto social. Es el resultado de las relaciones personales y la habilidad para solucionar problemas sociales, así como de la adaptación al medio y a los demás.
4. Autoconcepto personal. Tiene que ver con la percepción de la propia identidad, de la autonomía personal, el sentido de autocontrol y de responsabilidad.
5. Autoconcepto emocional. Refiere a la aceptación de sí mismo, equilibrio emocional, sentimientos satisfactorios y de bienestar, así mismo, la confianza en sus posibilidades.

El autoconcepto se desarrolla, en primera instancia, en la familia, desde las primeras experiencias del lactante, de las cuales el bebé identifica patrones consistentes que le permiten formar un concepto primitivo de su yo y del otro (Papalia et al., 2009) y más tarde en la escuela, mediante la socialización y los factores evaluativos –la evaluación de los padres, de los profesores y de los compañeros- (Navarro et al., 2006).

Algunas investigaciones sugieren que el autoconcepto es uno de los principales factores que influyen en el rendimiento académico en el contexto educativo, mediante la cualidad de la interacción entre el estudiante y el profesor (Navarro et al., 2006).

Continuando con la conceptualización de autoestima, Schott (2010) y Roa (2013) exponen que este constructo hace referencia al sentimiento que se origina a partir de la satisfacción experimentada por una persona cuando en su vida se han cumplido ciertas condiciones, a saber:

- Vinculación. Sentimiento de pertenencia a un grupo y satisfacción por el hecho de establecer vínculos.
- Singularidad. Es saber que, gracias a determinados atributos o cualidades, se es diferente, especial, particular, y que esto aplica a todos los demás. Este conocimiento y respeto por dichos atributos se refuerza por el respeto y la aprobación que recibe de los demás.
- Poder. “Es el resultado de que disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa” (p. Schott, 2010, p. 55).
- Pautas. “Son los patrones que reflejan la habilidad del individuo para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales” (Schott, 2010, p. 55).

Broch (2014) sostiene que la autoestima en los niños se entiende como la capacidad que ellos tienen para evaluar positiva o negativamente sus características individuales a partir de la información que obtienen de sí mismos y de la interacción con los otros.

Uno de los factores que permiten el desarrollo de la autoestima desde la infancia es la relación entre el niño y el medio ambiente; esta relación marca el inicio de la formación del amor propio, el cual se va modificando según los procesos cognitivos de

asimilación, acomodación y equilibrio de las experiencias a sus conductas en las diferentes etapas de desarrollo. Por ejemplo, en la etapa preoperacional, la autoestima se afianza gracias a la función simbólica que conlleva una inteligencia de tipo representativo con la que el niño posee un pensamiento centrado en sí mismo -egocéntrico- en el que no es capaz de ver o tomar en cuenta las opiniones de los demás (Cañizales, 2004, como se citó en Santos-Morocho, 2019).

Para la etapa de pensamiento intuitivo, según Feldman (2015, como se citó en Santos-Morocho, 2019) el niño ya tiene la capacidad de interiorizar como verdadero aquello que perciben sus sentidos, siendo esta etapa una variable que facilita el desarrollo de la autoestima mediante la formación de un autoconcepto positivo propiciado por hábitos, frases, elogios, ejercicios de condicionamiento y mentales, entre otros.

Por ello, se insiste en la importancia que tiene, para el desarrollo de la autoestima en los niños, una adecuada expresión de afecto y el cuidado en las expresiones faciales durante la interacción verbal y otras conductas, por parte de los adultos que rodean al niño, especialmente de aquellos individuos más importantes para los menores. Mediante estas conductas se transmiten mensajes de aprobación o rechazo acerca de la capacidad del niño, de su talento y de su valía (Pequeña y Ecurra, 2006).

Según Estrada (2012), además de lo ya expuesto, en el origen y desarrollo de la autoestima también influyen: “el valor que el niño percibe que los otros le dan al suyo, la experiencia que el niño tiene con el éxito, la definición que el niño hace del éxito y del fracaso, el estilo del niño para lidiar con la retroalimentación negativa o la crítica” (p.22).

Por otra parte, Schott (2010) señala que tanto la percepción de la valía como el ajuste socioemocional de los niños se generan, mantienen y modifican a través de las prácticas de crianza. Puntualiza que la crianza es uno de los factores que influye en el desarrollo de la autoestima: mientras que un estilo de crianza democrático fomenta en los niños seguridad, iniciativa y creatividad, los estilos autoritario, permisivo y negligente retrasan el desarrollo del niño creando problemas cognitivos y socioemocionales.

Ello se debe a que los estilos parentales de crianza tienen las siguientes características, de acuerdo con García (2019):

- Estilo democrático. Hay niveles altos de comunicación, afecto, control y exigencias de madurez. Los padres son cariñosos y evitan el castigo; son sensibles a las necesidades de atención de sus hijos; establecen el control tomando en cuenta los sentimientos y capacidades de sus hijos; explican las razones de sus normas evitando decisiones arbitrarias; e impulsan a sus hijos a ser independientes, escuchan sus ideas y llegan a acuerdos sobre los límites que se establecen en el hogar.

Los hijos tienden a mostrar autocontrol, son independientes, se orientan hacia sus objetivos, se relacionan cordialmente con sus iguales y pueden lidiar con el estrés. En ellos se observan niveles altos de autoestima y desarrollo moral, presentan un mayor interés y mejor rendimiento en la escuela, así como menos problemas de conducta.

- Estilo autoritario. Los padres que tienen este estilo presentan bajos niveles de comunicación y afecto, y altos niveles de control y exigencias de madurez a los

hijos. Son papás que imponen reglas muy rígidas sin explicarlas, le dan demasiada importancia a la obediencia y autoridad, y emplean medidas disciplinarias como el castigo y los golpes. Los hijos que se educan bajo este estilo tienden a sentir temor y ansiedad ante las comparaciones y suelen tener escasas habilidades sociales.

- Estilo permisivo. Los padres presentan bajos niveles de control y exigencia de madurez, con un alto nivel de comunicación y afecto; el castigo no forma parte de la crianza bajo este estilo. Existen pocos límites, incluso en muchos casos no existe ni uno; no hay reglas que estructuran la vida cotidiana de los hijos. En otras palabras, los padres permiten que sus hijos hagan lo que quieran al no establecer orden ni exigir responsabilidades. Por lo tanto, los hijos no saben controlar su comportamiento, ni relacionarse con sus iguales; pueden ser egocéntricos, dominantes y desobedientes. Pocas veces aprenden a respetar a los demás.
- Estilo negligente, también denominado indiferente. En este los padres no se involucran en la vida de los hijos, los rechazan, son negligentes, no son receptivos ni exigentes: sus hijos parecen serles indiferentes. Existen muy bajos niveles de comunicación, control y exigencias de madurez, no hay normas que cumplir; y la intensidad de apego es baja. Los hijos criados bajo este estilo tienden a presentar: niveles bajos de autoestima y de madurez, problemas emocionales y conductuales. Suelen estar aislados de la familia y muestran desajustes a nivel social, entre los principales se encuentran la impulsividad, conductas delictivas y consumo abusivo de drogas.

Navarro et al. (2006) aseveran que, además de los estilos de crianza en la familia, los estilos educativos y de convivencia dentro del contexto escolar son factores importantes para el desarrollo de la autoestima. Esos aspectos pueden asociarse con el éxito o fracaso escolar del niño, debido a la constante evaluación que existe en este contexto. Los autores señalan diversas investigaciones que evidencian la influencia que tiene sobre la autoestima la relación entre el niño y sus compañeros -enfrentamiento, rechazo o aceptación-, el refuerzo positivo por sus logros, la ayuda cuando fracasa y la retroalimentación por parte del profesor, tal como la percibe el niño.

Pequeña y Escurra (2006) describen que los niños que tienen un buen rendimiento escolar se sienten más a gusto consigo mismos, más seguros de sus capacidades, valiosos y auto eficaces, a partir de sus logros académicos y los efectos de estos, lo cual resulta en una autoestima alta. En el caso contrario, los niños que tienen un bajo rendimiento académico tienen una tendencia a la baja autoestima, debido a las sensaciones de fracaso, frustración, de falta de habilidad y de eficacia, que los lleva a tener conductas evitativas ante los desafíos escolares. Esto es el resultado de la valoración y percepción que los niños hacen respecto a su situación escolar, a lo cual se le ha denominado autoestima escolar, y tiene un gran peso en la autoestima global de los niños.

Siguiendo con estos autores, se puede entender que en el contexto escolar se ve afectada la autoimagen que los niños han desarrollado en casa -a través de la interacción con sus padres y demás personas con las que conviven cotidianamente- a partir de las experiencias con sus profesores y compañeros. Por ejemplo, el niño se sentirá más o menos confiado en sí mismo a partir de la interacción con el docente,

cuando percibe o interpreta que los comentarios del profesor indican que está haciendo las cosas bien o mal.

Es importante considerar que, del profesor, los niños también aprenden formas de relacionarse con los demás. Si el docente interactúa de forma cercana, valorativa y acogedora con otras personas, los niños aprenderán a relacionarse de la misma manera y tendrán una mejor autoestima; y los niños con una sana autoestima hacen más fácil el trabajo escolar, colaboran, rinden mejor, son más responsables y su comportamiento es el adecuado (Pequeña y Escurra, 2006). Pero si el profesor es crítico, distante y descalificador cuando se relaciona con los otros, sus alumnos aprenderán esta forma de interactuar; lo cual se verá reflejado en su nivel de autoestima y en la poca cooperación, disposición al trabajo, poca responsabilidad y conductas disruptivas en el aula.

La autoestima de los profesores también es un punto clave en el desarrollo de la autoestima de los niños. De tal manera que los profesores con alta autoestima son capaces de dar seguridad a sus alumnos, se sienten más satisfechos con el desempeño escolar de su clase y propician un clima emocional positivo que hace posible que los niños se sientan contentos. En el caso contrario, cuando los docentes tienen una baja autoestima, suelen usar una disciplina represiva debido al miedo por perder la autoridad, por lo tanto, los niños no saben trabajar solos, dependen del control que el profesor ejerce, son niños menos creativos, más tensos y más irritables (Pequeña y Escurra, 2006).

Algo similar ocurre con los padres o cuidadores primarios de los pequeños: el nivel de autoestima de estos tiene serias implicaciones en la de los niños. Cuando los

padres dudan de sí mismos o no se sienten valiosos, suelen ser sobreprotectores o extremadamente exigentes, incluso pueden desentenderse de sus hijos, impactando de manera negativa sobre la autoestima de los menores (Pequeña y Escurra, 2006).

Para que los niños desarrollen una autoestima positiva, Broch (2014) propone que, desde la primera infancia, deben estar inmersos en entornos cálidos en los que se les acepte y se les comprenda; en entornos donde se les anime a tomar decisiones propias a través del derecho a equivocarse, ya que de esta manera los niños adquieren un sentido de seguridad –presupuesto básico de la autoestima- basado en sus experiencias y en el refuerzo de sus padres, quienes no los ridiculizan por sus errores y sí valoran cada uno de sus éxitos, por mínimos que estos sean.

Para auspiciar el sentido de seguridad en los niños también es necesario que los padres y docentes –en cada uno de sus contextos- sean claros con el niño respecto a lo que pueden y no pueden hacer. Por ello, es preciso que se establezcan normas con sus respectivas sanciones, las cuales se deberán comunicar a los pequeños de manera clara y llevarlas a cabo de manera constante y firme, para que el niño aprenda y desarrolle el sentido de la responsabilidad (Broch, 2014).

La autora señala que, para que los niños desarrollen su autoestima, es necesario que tanto los padres como los profesores: sean objetivos y claros a la hora de comunicarse con el menor; lo acepten y respeten, comprendiendo que todos tenemos límites, por lo tanto, no deben exigir al niño más de lo que sus capacidades le permiten; también deberán procurar que el niño se percate cuando se habla bien de él; deberán aclarar cuáles son las responsabilidades del pequeño, y finalmente, tendrán que hacer conscientes a sus hijos de que pueden solucionar diversos problemas.

Finalmente, la escuela y los profesores pueden fomentar la autoestima en sus alumnos, haciéndoles conscientes del papel que tienen en la consecución de sus logros, enfatizando el esfuerzo que estos deben realizar y dando menos importancia al talento natural, ya que sobre el primero las personas tienen control. También deben favorecer el autoconocimiento en sus estudiantes -de sus habilidades, fortalezas, talentos y potencial-. Finalmente, deben crear una cultura que apoye y propicie la autenticidad y las fortalezas (Allen y Kern, 2017).

Regulación de emociones

El creciente interés por el tema de la regulación emocional es reciente, a pesar de que en la Grecia temprana ya se estudiaba desde la filosofía (Gómez, 2020). A este constructo se le relaciona con el desarrollo psicológico, el bienestar y la salud, así como el desempeño de los individuos en actividades escolares y laborales (Pérez y Guerra, 2014; Gómez y Calleja, 2016). Por otro lado, la regulación emocional inefectiva, también denominada desregulación emocional, ha sido vinculada con un número significativo de trastornos clínicos-psicológicos (Kring y Sloan, 2009, como se citó en Orjuela, Marín y Grisales, 2019), con conductas de riesgo, entre las principales: el abuso de sustancias adictivas como el alcohol y el tabaco, comportamientos autolesivos y el sedentarismo.

La importancia de la regulación emocional en la vida del ser humano radica en que el desarrollo de éste, su adaptación, supervivencia y permanencia en los diferentes contextos sociales, depende en gran medida de esta competencia: dada la inevitable interacción con otros individuos -otras formas de pensar, sentir y reaccionar- y con el

ambiente en general, el hombre está expuesto constantemente a cambios emocionales y conductuales, por lo tanto, la capacidad que tenga para autorregularse influirá en su ajuste y bienestar socioemocional.

Algunas investigaciones demuestran la relevancia que tiene la regulación emocional en el bienestar general de los niños, y cómo el uso de estrategias desadaptativas es un factor de riesgo para presentar problemas internalizantes y externalizantes (Campo, 2016); otros estudios corroboran que las personas que manejan una adecuada regulación emocional "están más capacitadas para mantener un mayor compromiso social, para resolver problemas y comunicarse efectivamente" (Pérez y Guerra, 2014, p. 371).

Al igual que con la autoestima, no existe consenso sobre qué es este constructo. En primer lugar, existe un debate sobre si la regulación emocional es o no un proceso separado de la emoción. Gross y Thompson (2007, como se citó en Wajnerman, 2019) explican que la regulación emocional es un proceso reflexivo bien diferenciado de las emociones, a pesar de que ambos procesos presentan semejanzas importantes; por esta razón, la regulación emocional podría ser un campo autónomo de investigación; en contraposición, Kappas (2011, como se citó en Wajnerman, 2019) sostiene que "las emociones siempre se auto-regulan por medio de diferentes mecanismos de retroalimentación" (p. 159), lo que sugiere que un fragmento del estudio de la regulación emocional es en sí parte del estudio de las emociones (Wajnerman, 2019).

En segundo lugar, hay diferentes definiciones de regulación emocional, lo cual se debe a que lo que delimita principalmente al constructo es la definición de emoción que el investigador retoma para su estudio (Gómez y Calleja, 2016). Por ello, antes de

mencionar las conceptualizaciones más sobresalientes sobre regulación emocional, se listan cinco enfoques que explican las emociones y se describe cómo se entiende la regulación emocional desde cada perspectiva.

El enfoque funcionalista propone que la emoción es “el resultado de la percepción del individuo, es decir, de su experiencia subjetiva, de los cambios fisiológicos que se generan y su impacto personal” (Gómez y Calleja, 2016, p. 97). La regulación emocional, desde esta perspectiva, es considerada como un ciclo de retroalimentación, en el que la emoción -positiva o negativa- tiene la función de regular la conducta, y la conducta -de acercamiento o de evitación hacia el estímulo- regula la emoción.

El enfoque construccionista propone que la emoción es “el resultado de la ejecución de procesos coordinados como la activación, la apreciación, la conciencia y la experiencia emocional que guían la conducta” (Gómez y Calleja, 2016, p.97). Por otra parte, el enfoque biológico concibe a las emociones como respuestas fisiológicas, expresivas y de supervivencia, producidas por la actividad neurológica. Desde esta perspectiva, se categoriza las emociones en *positivas* y *negativas*.

Las primeras son entendidas como experiencias subjetivas placenteras (Fernández, 2018), por ejemplo, la alegría. Se caracterizan por provocar el acercamiento del individuo al estímulo (Gómez y Calleja, 2016). Las segundas, son aquellas que el núcleo subjetivo es de malestar o dolor (Fernández, 2018), por lo tanto causan la evitación o huida (Gómez y Calleja, 2016), por ejemplo, la tristeza o el enojo.

Ambos enfoques consideran que las emociones tienen mecanismos de autorregulación que dan como resultado un estado no emocional o neutro, lo cual optimiza energía cognitiva y física (Gómez y Calleja, 2016).

También se ha clasificado a las emociones en primarias y secundarias. De acuerdo con Papalia et al. (2009), el desarrollo de las emociones es ordenado. Aspecto en el que coinciden otros autores, al plantear que, de las emociones básicas emergen las secundarias (Vivas, Gallego y González, 2007, como se citó en Orjuela, 2019). Las emociones primarias tienen como características principales: 1) están presentes en los individuos desde el principio de sus vidas; 2) cumplen una función adaptativa, y 3) tienen desencadenantes específicos, así como procesamientos cognitivos y expresiones faciales distintivas (Gómez y Calleja, 2016).

Las emociones más básicas son la complacencia de la cual surge la alegría, el interés del cual emerge la sorpresa, y la aflicción de la cual nacen tristeza, asco, enojo y temor. Estas emociones primarias se desarrollan durante los primeros seis meses de vida (Papalia et al., 2009). De acuerdo con Esqueda (2017), este grupo de emociones garantizan la supervivencia del ser humano al posibilitar reacciones instantáneas de huida o ataque ante cualquier estímulo amenazante. Al respecto, Wajnerman (2019) señala que dichas respuestas adaptativas, en la historia de la evolución humana, se han favorecido gracias a los componentes de las emociones: cambios atencionales, fisiológicos, cognitivos y conductuales.

Cabe señalar que la forma no verbal en que las personas comunican el miedo, el enojo, la alegría y la tristeza es muy similar en todo el mundo, por lo que cuando una persona las experimenta es muy fácil reconocerlas (Orjuela et al., 2019). Las primeras

señales o signos de emoción -desde la primera infancia- son indicadores importantes del desarrollo humano (Papalia et al., 2009).

Las emociones secundarias, también denominadas *emociones morales, sociales o autoconscientes*, incluyen la vergüenza, la culpa, la envidia y el orgullo, “aparecen después de los dos años de edad, junto con la identidad personal, la internalización de normas y la evaluación del yo en función de dichas normas” (Gómez y Calleja, 2016, p. 98). Las expresiones faciales de estas emociones son distintas en cada individuo, pues “carecen de señales de identidad, cada persona manifiesta sus emociones con relación a su personalidad (Orjuela et al., 2019, p. 12).

Al respecto, Papalia et al., (2009) mencionan que el patrón de las respuestas emocionales es un elemento básico de la personalidad que comienza a desarrollarse durante la lactancia. Señalan que la cultura influye en la forma en la cual las personas de un grupo determinado reaccionan emocionalmente de forma similar ante una situación específica y en cómo lo expresan, a pesar de que las manifestaciones fisiológicas y conductuales de las emociones, así como la frecuencia con la que se presentan y el tipo de situación que las desencadenan, muestran variaciones entre los individuos.

En el enfoque apreciativo se considera que la emoción es una respuesta que surge de la interpretación que el individuo hace de un suceso que le es significativo, proceso del que se despliegan y se llevan a cabo acciones funcionales y adaptativas. Por otra parte, el enfoque relacional -social- plantea que las emociones son un fenómeno social, capaces de modificar o mantener el estado de las relaciones sociales debido a que son señales que permiten “interpretar el entorno y comprender a las

personas que se hallan en él, en función de la cultura, las normas morales y el contexto” (Gómez y Calleja, 2016, p. 97).

Tanto los autores del enfoque relacional como los del enfoque apreciativo creen que la regulación emocional se da cuando las personas llevan a cabo estrategias para autorregular sus afectos, las emociones de los demás y los comportamientos que surgen a partir de estas.

En el presente trabajo se coincide con Gómez y Calleja (2016) en que los enfoques que se han mencionado no son excluyentes, pues cada uno aporta aspectos importantes y diferentes que ayudan a comprender mejor lo que son las emociones. A partir de la revisión que las autoras realizaron, sintetizan que una emoción es:

Una respuesta del individuo ante los estímulos del entorno, que coordina diferentes sistemas y tiene como objetivo proporcionar información para influir en él según sus necesidades. La respuesta emocional se compone de un conjunto de sistemas que incluyen, principalmente, la experiencia personal (pensamientos, apreciación de la situación y sentimiento), la expresión (facial, corporal, verbal), las respuestas fisiológicas periféricas y el comportamiento. (p. 98).

Como se mencionó, hay diversas conceptualizaciones sobre regulación emocional. Una de ellas se encuentra en la teoría sobre la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990, como se citó en Esqueda, 2017); los autores consideran que este constructo es una habilidad que le permite al individuo ser receptivo a los sentimientos, modular las propias emociones y las de los otros, además promueve la comprensión y el desarrollo personal.

De acuerdo con Hidalgo, Martínez, Senín-Calderon y Rodríguez-Testal (2019) la regulación emocional hace referencia a "procesos que controlan, evalúan y modifican la naturaleza y curso de las respuestas emocionales según las demandas ambientales" (p. 46). Dicha regulación es útil para alterar tanto a las emociones negativas como a las positivas, de tal manera que las puede minimizar o potencializar.

En una conceptualización similar, Dantas, França y Haas (2019) definen la regulación de emociones como "un fenómeno multi-procedimental capaz de mantener, intensificar o disminuir la experiencia emocional, en relación con las emociones consideradas positivas o negativas, en un contexto dado" (p. 338).

Según Bisquerra y Pérez (2007), la regulación emocional es una competencia socioemocional, la cual hace referencia a la capacidad que tiene el individuo para manejar sus emociones de una manera adecuada. Está conformada por los siguientes elementos:

- Conciencia de la interacción entre emoción, conducta y cognición, esto implica que la persona aprenda que las conductas y las emociones se influyen recíprocamente, y que ambas pueden ser moduladas por la cognición.

- Expresión apropiada de las emociones, en otras palabras, el individuo entiende que la reacción emocional no necesariamente se corresponde con la forma de demostrarla. Entre más madurez tenga la persona, es capaz de comprender que la forma en la que expresa sus emociones tiene un impacto en los demás con quienes interactúa, y a la vez, desarrolla la habilidad para expresar las emociones de una manera adecuada para sí mismo y para los otros.

- Regular los propios sentimientos y emociones, incluidos, entre los más importantes, la impulsividad, la ira, la violencia y los comportamientos de riesgo. También implica: desarrollar tolerancia a la frustración para prevenir sentimientos de ira, ansiedad, depresión, estrés, etc. -emociones negativas-; capacidad para ser persistente en el trabajo que implica alcanzar objetivos; así como discernir entre recompensas inmediatas y recompensas a largo plazo, que son de orden superior, y optar por las segundas.

- Habilidades de afrontamiento, es decir, emplear con éxito estrategias de autorregulación que permitan aminorar la intensidad y la duración de emociones negativas.

- Competencia para autogenerar emociones positivas, refiere a la capacidad del individuo para experimentar alegría, amor, humor, etcétera, de manera voluntaria y consciente, que le permitan generar su propio bienestar y disfrutar su vida.

Cepa et al., (2016) definen la regulación emocional como una capacidad del individuo para manejar y expresar sus emociones de manera apropiada, para tener buenas estrategias de afrontamiento y autogenerar emociones positivas.

Por otra parte, dentro del ámbito de la investigación psicoterapéutica también se ha desarrollado el estudio de la regulación emocional, específicamente Beck y Ellis plantearon, mediante la Terapia Racional Emotiva Conductual, que el estado emocional de las personas es producto de la interpretación y significado que le otorgan a una situación o evento, y no la consecuencia de estos últimos por sí mismos (Gómez y Calleja, 2016; Gómez, 2020), por lo tanto las personas pueden regular sus emociones mediante el control cognitivo -aspecto que se trabaja en psicoterapia- (Gómez, 2020).

Dos aspectos clave en el estudio del constructo en cuestión son las estrategias de regulación emocional y las habilidades de regulación emocional (Fernández, 2018). Las estrategias son aquellas "acciones encaminadas a influenciar la generación o la manifestación de la emoción en el comportamiento" (Koole, 2009, cómo se citó en Fernández, 2018, p. 7), son desarrolladas desde el control involuntario dominado por el temperamento, pasando al control autónomo, lo cual beneficia la interacción social" (Campo, 2016). Se han clasificado según sus componentes: internos -elementos neuropsicológicos, cognitivos y subjetivos-, externos -contexto sociocultural- y conductuales -expresión facial de la emoción y acciones- (Mendoza, 2010).

Los elementos neuropsicológicos son aquellos "que posibilitan la regulación emocional por medio del tono vagal, del funcionamiento del eje hipotálamo-pituitaria-adrenocortical del procesamiento cortical prefrontal y de la inhibición cortical" (Zeman et al., 2006, como se citó en Mendoza, 2010, p. 9). Entre los elementos cognitivos se encuentra dirigir la atención, modificar la manera en que se interpretan y codifican los estímulos que eliciten una respuesta emocional, así como la elección de la estrategia de regulación que se ha de emplear. Y en los elementos subjetivos sobresalen "la capacidad de identificar y/o nivelar los sentimientos y el sentido de control sobre la intensidad de los sentimientos (p. 9).

En cuanto a los componentes externos, destaca el contexto sociocultural (Mendoza, 2010), el cual determina las reglas de expresión emocional que las personas deben seguir; por ello, es importante aprender a regular las emociones desde pequeños (Cepa et al., 2016). Este componente define qué formas de regulación son adecuadas y cuáles no lo son, en las diferentes etapas de vida. En este sentido, "no es

la respuesta emocional en sí misma la que resulta adaptativa o desadaptativa, sino la respuesta en su contexto inmediato" (Gross & Thompson, 2007, cómo se citó en Mendoza, 2010, p. 14).

Los componentes conductuales hacen referencia a las acciones que los individuos realizan para autorregularse, como buscar herramientas externas de afrontamiento o modificar la expresión de la emoción (Mendoza, 2010).

Entre las principales estrategias estudiadas en el campo de la regulación emocional se encuentran:

Inhibición emocional. Es una estrategia de sobrecontrol de los procesos emocionales. Sucede cuando los individuos no demuestran sus emociones o las esconden con expresiones faciales alternativas por lo que estas pasan desapercibidas para los demás. Suele ocurrir cuando una persona siente pena, rabia o miedo.

Afrontamiento emocional. Hace referencia a la manera adaptativa en que el individuo se esfuerza por tolerar emociones que le pueden ocasionar estrés, y que le permite reaccionar de manera constructiva y positiva ya sea disminuyendo el efecto del estrés o cambiando la fuente que lo ocasiona. Por ejemplo, esto se observa en una persona que experimenta tristeza o preocupación con alta intensidad y busca a su amigo para contarle y esto lo tranquiliza.

Disregulación emocional. Es aquella estrategia que denota escaso control sobre el manejo de la emoción. Se observa cuando una persona ante emociones como la preocupación, pena o enojo muy fuertes reaccionan de manera impulsiva, por ejemplo, en las primeras emociones suelen gritar, llorar y quejarse continuamente, en el caso del enojo, las personas pueden maldecir, insultar o atacar a quien es objeto de su enojo.

De acuerdo con Mendoza (2010), estas estrategias pertenecen a la categoría de estrategias conductuales, pues el foco está en las acciones que el individuo realiza para autorregularse.

Otro tipo de estrategias se ubican a nivel cognitivo, entre ellas están: visualización, reestructuración cognitiva, reencuadramiento, legitimar, pensamiento positivo, autoafirmaciones positivas, tener sentido del humor, aceptación de la propia responsabilidad, expresión verbal del problema y solución de problemas.

El tercer tipo corresponde a las estrategias físicas, las principales son: respirar conscientemente, masaje, relajación, expresión corporal -danza-, ejercicio físico y nutrición. Y las estrategias conductuales más aconsejables son: distracción -cambiar de actividad, enfocarse en algo agradable-, distanciamiento temporal -realizar una pausa- y hacer actividades que aseguren el éxito.

Otra forma de categorizar las estrategias de regulación es considerando su momento de ocurrencia (Silva, 2005):

Estrategias de aparición temprana. Son aquellas que se focalizan en los antecedentes -contexto, situación y significado atribuido al estímulo de activación-. Entre las principales estrategias de este grupo, destaca la reevaluación cognitiva, la cual consiste en "asignar un significado 'no emocional' a un evento" (Silva, 2005, p. 202).

Estrategias de aparición más tardía. Este grupo está centrado en la respuesta; sobresale la supresión, que consiste en "controlar la respuesta somática de una emoción" (Silva, 2005, p. 202).

De acuerdo con Silva (2005), la estrategia de reevaluación cognitiva es mejor que la de supresión, debido a que esta última le genera al individuo altos costos psicofisiológicos y una disminución en la expresión de sus emociones, que resulta en relaciones interpersonales deficientes.

Otras estrategias estudiadas son la rumiación, entendida como la acción de focalización repetitiva y rígida de la atención sobre los propios sentimientos; y la distracción, que hace referencia a la acción de dirigir la atención fuera de la emoción (Fernández, 2018).

Por otra parte, las habilidades de regulación emocional son "formas disposicionales en las cuales los individuos entienden, consideran y responden a sus experiencias emocionales" (Fernández, 2018, p. 7). Las habilidades que más se han estudiado, según la autora citada son:

Reconocimiento de emociones. Consiste en asignar categorías a las expresiones emocionales.

Modificación de las reacciones emocionales. Hace referencia al cambio en la intensidad, duración y calidad de la respuesta emocional.

Tolerancia al diestrés. Es la habilidad de persistir en el cumplimiento de una tarea, a pesar de tener estados emocionales displacenteros.

Según Mendoza (2010), la forma en que una persona se autorregula y se diferencia de otra en este rubro, se puede explicar a partir de los factores biológicos como el temperamento y los componentes neurofisiológicos, pero también a través de factores ambientales como el contexto sociocultural, los padres y el género.

El temperamento influye en la intensidad de la emoción y en las estrategias de regulación que selecciona el individuo. Entre los componentes neurofisiológicos se pueden mencionar: la amígdala, la corteza prefrontal, el Sistema Adrenocortical-hipotalámico-pituitaria y el tono vagal; los cuales influyen en diferentes aspectos, tales como el umbral de reactividad -determinación del momento en que se genera la emoción-, en el tipo, intensidad y duración de la emoción, y en "cuándo una persona puede ejercer control sobre su conducta emocional" (Mendoza, 2010, p. 12).

El contexto, a través de sus diferentes aspectos -nivel socioeconómico, geografía, abuso de sustancias por parte de los padres, etc.- es un factor que condiciona la estrategia de regulación a emplear por el individuo.

Los padres son otro factor muy importante en la regulación emocional de un niño (especialmente en la primera infancia), ya que son los principales agentes de socialización de las estrategias regulatorias "a través de la relación que establecen con sus hijos" (Zeman et al., 2006, cómo se citó en Mendoza, 2010, p. 15). Las características de dicha relación, específicamente el estilo de apego, las prácticas parentales y las dificultades emocionales de los padres están relacionadas con ciertas estrategias de regulación afectiva de los menores.

Mendoza (2010) menciona que los niños con un estilo de apego seguro tienden a regularse de una manera más apropiada, usando estrategias como la exploración, la afiliación, la búsqueda de proximidad y de apoyo social, y alta expresión de las emociones. Pero si el apego es de tipo evitativo, los niños suelen usar estrategias como la inhibición emocional e inhibición en la búsqueda de proximidad,

distanciamiento de los contextos de apego y de lo emocional, así como la supresión de emociones negativas y exclusión de recuerdos y pensamientos dolorosos.

En cambio, los niños con estilo de apego ambivalente presentan sobreactivación general del organismo, hipervigilancia, mayor frecuencia en la búsqueda proximidad de la figura de apego, atención directa al estrés, inhibición emocional y recuerdos emocionales negativos constantes (Mendoza, 2010). En pocas palabras, las estrategias usadas por este grupo son completamente desadaptativas.

Las prácticas parentales tienen un impacto positivo y negativo en las estrategias que emplean los niños. Por ejemplo, la responsividad, calidez y aceptación de las emociones de los hijos muestran un vínculo con estrategias más adecuadas.

Dificultades emocionales como la depresión y la desregulación de la ira por parte de los padres, también tienen un efecto significativo en la regulación emocional de los menores, lo que se manifiesta en problemas de conducta externalizantes, incluso en etapas posteriores (Mendoza, 2010)

El estilo parental negativo, el maltrato, el abuso infantil y la discordia marital son otros factores ambientales que afectan el desarrollo de la regulación emocional, generando que los individuos utilicen estrategias regulatorias poco o nada apropiadas. Causando, además serios problemas como el padecimiento de estrés crónico y labilidad afectiva.

En tanto a los factores sociales, se ha planteado que existen diferencias según el género. Los niños tienden a tener un bajo control sobre los afectos, mientras que las niñas tienden al sobrecontrol; lo cual está relacionado con el desarrollo de patologías

en la vida adulta, por ejemplo, trastornos conductuales en los hombres y depresión en las mujeres.

Por su parte, Campo (2016) explica que el desarrollo de la regulación emocional inicia con la “modulación externa marcada por los padres y las características del contexto” (p. 126), mediante conductas directas como consolar al niño abrazándolo o cantándole una canción, o contingencias, entrenamiento y discusión de estrategias de regulación conforme el niño se va desarrollando (Mendoza, 2010).

Los niños aprenden a regularse emocionalmente a partir de la guía y apoyo de sus padres, quienes los instruyen en la expresión y control de los excesos emocionales, pero principalmente aprenden de la manera en que sus papás se autorregulan. Estudios empíricos muestran que "los niños repiten autónomamente aquellos sistemas de regulación que sus adultos representativos les enseñaron" (Campo, 2016, p. 128).

Según Mendoza (2010) en los primeros meses de vida, las conductas con que un bebé reacciona a diversos factores ambientales (restricción de movimiento, disconfort, sonidos fuertes) corresponden a reacciones innatas, entre ellas: chupeteo, mirada aversiva, llanto, sonrisas, movimientos de succión, ruborización y fruncimiento de la cara, etc. De acuerdo con este autor, dichas conductas reflejas generan:

Resultados fortuitos al alterar los estados de displacer y angustia, produciendo la repetición de tales conductas similar a una reacción circular primaria, lo que guiaría a las primeras percepciones de eficacia temprana infantil. De este modo, el condicionamiento refuerza la asociación entre estos eventos iniciales fortuitos

y sus funciones regulatorias, de modo que llegan a ser más voluntarios en el tiempo (p. 19).

Más adelante, de los cuatro meses hasta los dos o tres años, los niños logran autorregularse con ayuda de la madurez del sistema motriz, con la madurez cognitiva y perceptual, así como con el desarrollo del lenguaje (Mendoza, 2010). Posteriormente, entre los 3 y 5 años, los niños comienzan una nueva etapa de desarrollo y un nuevo camino en las competencias emocionales con su incorporación al sistema educativo, ya que se presentan nuevas necesidades, retos e intereses que exigen nuevas formas de expresión y relación con los demás, de comprensión social y trabajo grupal (Cepa et al., 2016).

La regulación emocional en los niños de estas edades se observa cuando realizan una evaluación acerca de la emoción en relación con la situación elicitoria, “los menores alcanzan niveles de madurez e introspección que les permiten determinar qué tipo de reacciones han de tener con otras personas y las consecuencias de éstas” (Cepa et al., 2016, p. 77). Sin embargo, cuando un niño experimenta emociones negativas y no tiene adecuadas estrategias de regulación, lo que suele observarse son niveles altos de agresividad que generan reacciones negativas en los demás, lo cual puede dañar las relaciones interpersonales del niño y el aprendizaje de interacciones sociales positivas (Campo, 2016). Además, las deficiencias en esta competencia tienden a generar problemas de conducta en la infancia, que se suelen extrapolar a otras etapas de desarrollo (Trujillo et al., 2020).

La regulación emocional también está vinculada con el desempeño escolar, entendido como el grado de logro que los individuos alcanzan, de metas educativas o

del nivel de conocimiento demostrado en un área o tema específico (Fernández, 2018, p. 4).

Dicho vínculo consiste en que la regulación afectiva permite al niño enfocar su atención en la nueva información que debe aprender, así mismo le ayuda a persistir y cumplir con los desafíos que tienen lugar en la escuela (Fernández, 2018). La motivación aumenta con la disminución de la ansiedad, favoreciendo el aprendizaje escolar e influyendo positivamente en otras situaciones de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 2014).

Se requiere recalcar la importancia y la necesidad de que las familias y la escuela preparen a los pequeños en estas competencias socioemocionales. A diario, los niños están expuestos a sentimientos de frustración ante expectativas no cumplidas, al miedo a ser criticados y rechazados, miedo al error, así como a sentimientos positivos, como la alegría, el orgullo y la satisfacción de realizar el trabajo de manera adecuada, a la curiosidad y la exploración, etcétera. Por ello, aprender a autorregularse supone una vida conductual y afectivamente equilibrada, en la que se construyen valores de convivencia y se logra una adaptación crítica y constructiva (Pérez, 2014).

De acuerdo con esta autora, las estrategias regulatorias -conductuales, cognitivas y físicas- deben ser entrenadas y constantemente practicadas para lograr incorporarlas al repertorio conductual y afectivo. Una vez que ello sucede, el individuo se ve afectado positivamente: incrementa su bienestar subjetivo -felicidad-, mejora su salud en general, con facilidad reconoce los propios sentimientos y los de los demás; el desarrollo socioemocional mejora las relaciones personales, hace posible disminuir las

conductas agresivas y violentas, da un sentimiento de control y motivación para solucionar los problemas, así como satisfacción cuando se solucionan.

Es preciso resaltar que dichos beneficios son significativos y deseables, con especial interés para los menores, ya que, como se ha mencionado, niños con adecuadas estrategias regulatorias tienden a mantenerse saludables a nivel bio-psico-social.

1.2 Indicadores y evaluación de autoestima y regulación de emociones

Para evaluar el nivel de autoestima en los individuos, específicamente en niños, es importante tomar en cuenta una serie de indicadores. De acuerdo con Martínez-Otero (2007, como se citó en Broch, 2014) y Pequeña y Escurra (2006), las siguientes características se presentan en niños que tienen buena/sana autoestima, también denominada alta autoestima o autoestima positiva: responsabilidad, solidaridad, motivación para el aprendizaje, iniciativa, equilibrio emocional, creatividad, autonomía y comunicación eficaz. Los niños de este grupo destacan por sentirse competentes, valiosos, seguros y optimistas; son niños que piden ayuda si la necesitan, reconocen sus errores y buscan solución a sus problemas.

Por otra parte, los niños que tienen una baja autoestima se caracterizan por: presentar conductas inadecuadas y humor lábil, hipersensibilidad, pereza, ansiedad, angustia, vergüenza, sentimiento de inferioridad y envidia. Este grupo de niños tiene poca habilidad para tomar decisiones, la opinión de los demás tiene un gran peso en las decisiones que toma, son niños que tienen complejo de culpabilidad, y que evitan actividades con la finalidad de no equivocarse, culpan a los demás, mienten, engañan, desconfían de sí mismos y de los demás.

Alonso y Román (2005) listan los siguientes indicadores conductuales de autoestima en niños:

- Alta autoestima
 - Los niños demuestran confianza en sus ideas, al enfrentarse a los retos, al iniciar las actividades, al planear metas de manera independiente, al preguntar, al tomar iniciativas, al tener curiosidad y explorar, y cuando son impacientes por empezar cosas nuevas.
 - Otro indicador es la adaptabilidad al cambio o al estrés. Se observa cuando los niños se adaptan a los cambios, cuando toleran las frustraciones, cuando perseveran, cuando se sienten bien con las transiciones, cuando son capaces de manejar la crítica y las bromas.
- Baja autoestima
 - Los niños muestran poca capacidad para mostrar confianza, independencia, iniciativa y curiosidad.
 - Presentan déficits para reaccionar al cambio o al estrés de manera adaptativa.
 - Se rinden fácilmente cuando se sienten frustrados, reaccionan con tensión y conducta inmadura.
 - Reaccionan de forma inadecuada cuando ocurre un accidente.
 - Interactúan negativamente con otros niños, existe violencia o dificultad para jugar, o con mucha facilidad se sienten ofendidos.

A partir de los indicadores mencionados, se han creado escalas y cuestionarios para evaluar la autoestima, entre ellos se encuentran los siguientes:

- La Escala de Autoestima de Rosenberg. Está conformada por 10 ítems que permiten medir de manera global dicho constructo en población adolescente, su contenido se enfoca en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo (Vázquez et al., 2004).
- The behavioral rating scale of presented self-esteem in young children (Haltiwanger y Harter, 1983, como se citó en Alonso y Román, 2005). Esta escala infiere el nivel de autoestima a partir de la conducta observable, tomando en cuenta cinco dimensiones: 1) preferencia por los retos, 2) iniciativa/independencia, 3) preferencia social/retraimiento, 4) expresión socioemocional y 5) forma de afrontar el estrés. “Esta escala correlaciona positivamente con instrumentos de medida de autoestima ($r = .65$) y su consistencia interna es adecuada (alfa de Crombach = $.79$)” (Vázquez et al., 2004 p. 78).

Respecto a las evaluaciones dirigidas a dar cuenta de las emociones y su regulación, se dispone de algunos ejemplos. En principio, se plantea que los principales indicadores de las emociones de los humanos, desde que son lactantes hasta la vida adulta, son las expresiones faciales, la actividad motora, el lenguaje corporal y los cambios fisiológicos (Papalia et al., 2009).

Algunos instrumentos para evaluar la regulación emocional son:

- Instrumento de Respuesta al Afecto Positivo, en su versión adaptada al castellano y validada para población española. “Mide las respuestas a las emociones experimentadas ante situaciones positivas (regulación emocional)” (Hidalgo, et al., 2019, p. 43). La escala está conformada por los factores de

Amortiguación, Rumia positiva centrada en la emoción y Rumia positiva centrada en la persona. Es útil para complementar instrumentos creados para medir la regulación de los estados emocionales negativos.

- Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes Adolescentes (CREEA, Gómez, 2020). Es un instrumento que mide seis estrategias de regulación emocional de evasión mediante 24 reactivos, estas son: pensamiento positivo, reapreciación de logro, rumiación, relajación y prevención. Fue creado para ser aplicado en población mexicana adolescente, cuenta con una confiabilidad de $\alpha=.84$ y su escala de respuesta es de tipo Likert de cuatro puntos.
- Escala Rotterdam de Inteligencia Emocional (REIS, Pekaar et al. 2018, como se citó en Teruel et al., 2019) y en su versión española (Teruel et al., 2019). Es un cuestionario de 28 ítems que evalúa la inteligencia emocional a través de una escala tipo *Likert* de cinco puntos, que varía de 1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo.

En este cuestionario se establecen cuatro factores de evaluación: 1) evaluación emocional centrada en sí mismo, 2) evaluación de emociones centradas en otros, 3) regulación de la emoción centrada en uno mismo, y 4) regulación de las emociones enfocadas en los otros. Cuenta con una consistencia interna de 0.866).

1.3 Comentarios finales sobre autoestima y regulación emocional

Se ha dicho ya que la autoestima es un constructo que hace referencia a la valoración y aprecio que una persona realiza sobre su autoconcepto, es decir, sobre la percepción

y la descripción que tiene y hace de sí mismo; las cuales manifiesta a través de conductas y actitudes hacia sí mismo, pero también hacia los demás.

El autoconcepto, y a su vez la autoestima, implican al individuo en un proceso de autoconocimiento, en el cual no se puede desvincular de los contextos sociales a los que pertenece debido a que, como se expuso, la autoestima se origina y desarrolla principalmente a partir de la interacción con los demás. Así se puede entender que este constructo es aprendido, y como bien señala Estrada (2012), en la carencia de autoestima también están implicados la experiencia y el aprendizaje.

Por ello, los padres y profesores deben trabajar en sus creencias, actitudes, emociones y conductas relacionadas con su propia autoestima, ya que los niños aprenden de lo que observan y con lo que interactúan.

La familia, primordialmente los cuidadores primarios, deben tomar en cuenta que generar y fortalecer en los pequeños una buena autoestima y una adecuada regulación de emociones constituye una gran herramienta que les servirá a sus hijos inmediatamente y a futuro, en cada uno de los contextos en los que se desarrollen y en su salud general. Tal y como lo señala González-Arratia (2001), una autoestima sana en la infancia es un gran cimiento que permite enfrentar las dificultades de la vida adulta.

En la escuela, los profesores deben propiciar espacios de respeto y confianza que les permita a los educandos sentirse cómodos y valiosos, deben transmitir seguridad a sus alumnos mediante la retroalimentación objetiva y clara, y también deben disponer condiciones para que los niños aprendan y practiquen adecuadas estrategias de regulación emocional. Es importante considerar que una buena

autoestima y una autorregulación afectiva tienen un impacto importante en el desempeño escolar, el rendimiento académico y la permanencia en la institución educativa.

A partir de los factores y variables implicados en el desarrollo de la autoestima y regulación emocional en los niños, se concluye e insiste que las interacciones de estos en los distintos contextos deben incluir muestras de amor, cariño y respeto por parte de las personas significativas para los menores, principalmente en la familia y en la escuela.

2. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA AUMENTAR LA AUTOESTIMA Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL

El objetivo del presente capítulo es presentar una revisión de investigaciones empíricas dirigidas a conocer diversos aspectos de la autoestima y la regulación de emociones. También se exponen diversos programas diseñados para desarrollar y promover aspectos socioemocionales, que incluyen los dos temas del presente trabajo.

2.1 Revisión de investigaciones

Existen diversas investigaciones que abordan los dos temas centrales de este trabajo, aunque la mayor parte de ellas se enfocan en la autoestima, particularmente en la relación entre la imagen corporal y la autoestima, así como entre la depresión y la autoestima; en menor medida, se han llevado a cabo algunos estudios para dar cuenta de la relación entre autoestima y desempeño académico. Las investigaciones sobre regulación de emociones son escasas. A continuación, se exponen algunos de los estudios que pueden ilustrar los hallazgos en estos campos.

Del Barrio et al. (1994) realizaron un estudio con 1286 niños españoles con edades entre 8 y 13 años, para identificar la relación entre la depresión y la autoestima. Las autoras utilizaron para medir los constructos referidos, el *Children's Depression Inventory* (CDI) de Kovacs y Beck (1997) y el cuestionario A-1 de Martorell y Silva (1984) que mide el autoconcepto formado por tres factores –autoestima, superioridad/popularidad y ansiedad/aislamiento-. Como resultados obtuvieron una relación negativa entre depresión y el factor superioridad/popularidad; por el contrario, los factores, autoestima y ansiedad/aislamiento, resultaron tener una relación positiva con la depresión.

Sánchez y Ruíz (2015) realizaron una investigación con 270 niños mexicanos de entre 8 y 11 años, con obesidad. Su objetivo fue analizar la relación entre la imagen corporal y la autoestima en dicha población, bajo la hipótesis de que ambas variables se encuentran deterioradas. Para las mediciones de la autoestima emplearon el Cuestionario de Autoestima para niños (IGA-2000), y para evaluar la percepción que los niños tienen de su imagen corporal utilizaron Siete figuras de Collins (1991, como se expone en Sánchez y Ruíz, 2015).

Los investigadores encontraron que la autoestima del 94% de los niños fue baja, sin diferencias entre sexos, sólo el 6% tenían una autoestima alta; las áreas que estaban principalmente afectadas, en el 94% de la muestra fueron: yo, familia, fracaso, éxito, intelectual y afectivo-emocional. En el caso de los dos niños con alta autoestima, las áreas que estaban fortalecidas fueron: yo, familia, trabajo intelectual y fracaso.

Se comprobó que los niños con obesidad sienten insatisfacción con su imagen corporal, pues el 94% de la población estudiada se identificó con figuras humanas a las que no se parecen –eligieron figuras más delgadas y rechazaron a las figuras con obesidad y sobrepeso-, sólo el 6% se reconoció en las figuras con sobrepeso y obesidad. Por último, se identificó una correlación significativa positiva entre las puntuaciones de autoestima y la imagen corporal percibida: cuando los niños percibieron poseer una imagen corporal que correspondía a un normo-peso, los resultados obtenidos en su autoestima eran más altos. También se encontró una relación significativa negativa entre una imagen corporal sana y el área de fracaso.

En el trabajo de Delgado-Floody et al. (2017), los autores midieron distintas variables como la autoestima, la preocupación sobre el peso y la imagen corporal, el

estado nutricional y el rendimiento físico, en 208 niños chilenos, con edades entre 10 y 12 años. El objetivo fue comparar dichas variables en los niños con y sin obesidad, según la frecuencia con la que se ejercitan a la semana. Para ello, emplearon diversas herramientas según la variable. En el caso de la autoestima, utilizaron la Batería de Test de Autoestima Escolar, TAE-Alumno de Marchant, de Haeussler y Torretti (2002), y para medir la preocupación por el peso y la imagen corporal utilizaron el cuestionario de la figura corporal (BSQ) de Cooper, Taylor y Cooper (1987).

Los principales hallazgos confirmaron que los niños con obesidad tienen mayores niveles de preocupación respecto a su imagen corporal y menores niveles de rendimiento físico, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas con la autoestima; los autores señalan que, el estado nutricional del niño -obesidad- no se relaciona directamente con el nivel de autoestima, lo que sí sucede entre la imagen corporal y el nivel de autoestima. También se encontró que las niñas mostraron mayor preocupación por su peso e imagen corporal, a diferencia de los varones.

En lo relativo a la autoestima en niños con y sin obesidad, las niñas obtuvieron menores puntuaciones que los niños, pero las diferencias no fueron estadísticamente significativas. En tanto al principal objetivo del trabajo, los autores encontraron que los niños que realizan actividad física tres o cuatro veces a la semana –extra a la clase de educación física- tienen mejor condición física, puntajes altos en autoestima y menor preocupación por su imagen corporal, además de un menor riesgo cardio metabólico, estas relaciones son significativas estadísticamente.

Bragado, Hernández-Lloreda, Sánchez-Bernardos y Urbano (2008) realizaron una investigación en la que el objetivo fue averiguar si los niños con cáncer que están

en tratamiento con quimioterapia tienen baja autoestima, un bajo autoconcepto físico y más problemas emocionales -depresión y ansiedad-, en comparación con los niños que no tienen cáncer. Para medir las variables de autoconcepto físico y autoestima utilizaron el *Physical Self-Concept Description Questionnaire* (PSDQ) de Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne (1994) en la adaptación española de Tomás (1998). Para la depresión, emplearon la adaptación española del *Children's Depression Inventory* (CDI) de Del barrio, Moreno y López (1999), y para medir la ansiedad recurrieron a la adaptación española del *State-Trait Inventory for Children* (TEA, 1988). La muestra fue conformada por 120 niños españoles, con edades entre 9 y 16 años, fueron divididos en dos grupos: control -niños sin cáncer- y experimental -niños con cáncer-.

Los resultados muestran que los niños del grupo experimental no tuvieron niveles menores de autoconcepto que los niños que están sanos, tampoco presentaron menor autoestima. Las únicas diferencias significativas estadísticas entre los niños de ambos grupos se ubicaron en las dimensiones del autoconcepto físico: flexibilidad y salud -algo comprensible, dada su enfermedad-. Otro dato interesante que se comprobó mediante este estudio es que la autoestima es un buen predictor de depresión, mientras que el autoconcepto es predictor de ansiedad. Las autoras concluyen que la autoestima es un factor importante para la adaptación de los niños a la enfermedad.

En la investigación de Navarro et al. (2006) el objetivo fue evaluar la correlación entre cinco factores de autoestima y variables personales, familiares y escolares en niños y adolescentes españoles. La muestra fue conformada por 158 participantes –79

hombres y 79 mujeres- de entre 10 y 17 años, quienes eran atendidos en la Unidad de Salud Mental de Infancia y Adolescencia (USMIA) por problemas psicopatológicos. Entre las variables evaluadas se ubicaron: género, edad, lugar de nacimiento, lugar de residencia, tipo de lugar de residencia, estructura familiar, número de hermanos, curso escolar, problemas de conducta y de relación interpersonal, problemas en la escuela, etc.

Para evaluar la autoestima, los autores emplearon el Cuestionario de Autoconcepto (AF-5) que abarca la autoestima en cinco áreas: académica o laboral, social, emocional, familiar y física. Entre los hallazgos, resaltan los siguientes: no hay diferencias significativas entre géneros en tanto a problemas de autoestima; tampoco se relacionaron de forma significativa estadísticamente ninguno de los cinco factores con la edad; también se encontró que la percepción del sí mismo –autoconcepto o autoestima, como lo entienden los autores- no fue afectada por el tipo de asentamiento en el que se desarrolla el individuo –rural o urbano-; así mismo, no se encontraron correlaciones entre la autoestima y el número de hermanos o el lugar que ocupa el participante entre sus hermanos.

Además, la estructura familiar –familia intacta y familia no intacta (segundo matrimonio del padre o de la madre, familia rota, familia monoparental)- no alcanzó relevancia estadística cuando se analizaron las correlaciones con las cinco áreas de la autoestima. El curso en el que se encontraban los estudiantes tampoco se relacionó con el nivel de autoestima ni con ninguno de los factores; los problemas escolares sí mostraron una fuerte correlación con el factor de autoestima académica, donde se identificaron diferencias significativas entre los niños y adolescentes que tenían

problemas escolares relacionados con el rendimiento académico, mezclados con otro tipo de problemas –baja autoestima- y los niños que no presentan problemas escolares de ningún tipo –con mejores puntuaciones-. Los autores sugieren –al comparar sus resultados con estudios previos, pero en niños y adolescentes que no padecen algún trastorno- que el factor de mayor peso en la autoestima de la población estudiada fue el padecimiento de algún trastorno.

Como ya se mencionó, los estudios sobre regulación de emociones son escasos. Algunas de las investigaciones encontradas en la literatura son expuestas a continuación.

Cepa et al. (2016) realizaron una investigación para analizar las competencias emocionales en niños de educación inicial. En el estudio participaron 123 alumnos de seis grupos de segundo grado de una escuela pública de Castilla y León, España.

Los autores utilizaron la *Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas* (REER), de 65 ítems -creada por las investigadoras del estudio-, que evalúa conciencia emocional, regulación emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar, es decir, evalúa la capacidad de una persona para reconocer y expresar sus emociones, para regularlas, para ser empático y para resolver problemas. Cabe señalar que el instrumento emplea “láminas evocadoras de situaciones apoyadas por preguntas del examinador o examinadora” (Cepa et al., 2016, p. 79).

Los principales hallazgos mostraron que el reconocimiento de emociones -conciencia emocional- a través de fotografías y dibujos, y la regulación emocional fueron las dimensiones con las puntuaciones más altas. Mientras que el reconocimiento

de emociones mediante situaciones contextuales fue la dimensión en la que los niños mostraron tener más dificultades. Destaca el hecho de que los alumnos con mejores puntuaciones en la escala fueron los alumnos con mayor edad.

Castañeda y Peñacoba (2017) llevaron a cabo una investigación transversal correlacional con el objetivo de analizar la regulación emocional de 265 niños y niñas -de entre 8 y 12 años- pertenecientes a tres centros educativos -públicos y privado- de un contexto sociocultural de nivel medio y evaluar la relación entre ésta con la personalidad y la calidad de vida, así como identificar si la regulación de las emociones de los padres tiene un impacto en dicha relación, por lo que también participaron 265 padres de familia.

Para ello elaboraron un cuestionario mediante el cual se pudieran obtener los datos sociodemográficos necesarios; aplicaron el *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*, CERQ, en su adaptación al castellano elaborada por Domínguez-Sánchez et al., 2011, como se citó en Castañeda y Peñacoba, 2017) para evaluar la regulación emocional en los padres. El cuestionario valora las estrategias cognitivas de regulación emocional que las personas utilizan ante eventos negativos o estresantes a través de 36 ítems.

Para evaluar la regulación emocional de los niños, las autoras realizaron la adaptación del *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* en su versión infantil CERQ-k (Garnefski et al., 2007, como se citó en Castañeda y Peñacoba, 2017), el cual mide las mismas estrategias. También emplearon el cuestionario *Big Five* (BFQ-NA) para niños y adolescentes adaptado para muestra española (Barbaranelli et al., 2003, como se citó en Castañeda y Peñacoba, 2017); los elementos de la prueba están

organizados en las dimensiones de conciencia, apertura, extraversión, amabilidad e inestabilidad emocional. Por último, para medir la calidad de vida y el bienestar de los niños utilizaron la versión adaptada del cuestionario KIDSCREEN (European KIDSCREEN Group, 2005, como se citó en Castañeda y Peñacoba, 2017), el cual evalúa el constructo en los aspectos físico, mental y social.

Los resultados de la investigación mostraron un vínculo estrecho entre las estrategias de regulación emocional y la personalidad en la infancia: destacó la correlación positiva entre la reorientación positiva, la planificación y la reevaluación positiva -estrategias- con todas las variables de la personalidad exceptuando a la inestabilidad emocional, ya que con esta variable la correlación es inversa. Esta última variable mostró correlacionarse con las estrategias regulatorias, no obstante, con reorientación positiva, planificación y aceptación la magnitud de las correlaciones es baja.

En cuanto al vínculo entre estrategias de regulación y calidad de vida y bienestar, las autoras reportaron que el catastrofismo y la rumiación -estrategias desadaptativas- mostraron tener correlación con una peor calidad de vida y con un menor bienestar general. Por último, en el estudio se evidenció la influencia que tienen las estrategias de regulación emocional desadaptativas de los padres sobre las estrategias desadaptativas de los hijos, lo cual no sucede con las estrategias adaptativas, tal y como han reportado otras investigaciones (Castañeda y Peñacoba, 2017).

2.2 Revisión de programas de intervención

Programa SEL.

Como señalan Guevara, Rugerio, Hermosillo y Corona (2020), en las últimas décadas, en Estados Unidos y países europeos, se ha desarrollado un enfoque denominado Aprendizaje Social y Emocional (SEL, por sus siglas en inglés), cuyo objetivo es integrar, de manera estructurada, los avances científicos, métodos de instrucción y materiales disponibles para que los profesionales de la enseñanza promuevan el ajuste socioemocional y el éxito académico de los estudiantes de diversos niveles educativos (p. 2).

Los programas SEL están dirigidos a mejorar las habilidades emocionales y sociales de los alumnos; se enfocan en competencias como la autoconciencia, autogestión, toma de decisiones responsables, conciencia social y habilidades de relación. Con estos programas se les enseña a los estudiantes habilidades de afrontamiento, comprensión y manejo de las emociones, resiliencia, adaptabilidad, comportamiento ético y prosocial, empatía y resolución de problemas (Allen y Kern, 2017)

El impacto de este tipo de programas SEL ha sido tan significativo, que se instauró en las políticas educativas de Estados Unidos de América, haciéndolo parte de todas las prácticas educativas, además es respaldado por asociaciones familiares y comunitarias.

Aprender a convivir

Este programa fue elaborado en España, por Justicia et al. (2008) para ser aplicado en niños de tres años de edad, con el objetivo de promover la competencia social y así

poder prevenir el comportamiento antisocial. Está conformado por los bloques: Las normas y su cumplimiento, Sentimientos y emociones, Habilidades de comunicación, y Ayuda y cooperación. Cada bloque tiene tres unidades conformadas, a su vez, por dos sesiones semanales de 30 minutos cada una. Cabe destacar, que los contenidos temáticos tienen un orden secuencial que van de menor a mayor complejidad para su aprendizaje.

La estructura de las sesiones está compuesta por dos partes, en la primera se presenta el contenido de la sesión mediante marionetas que explican, ejemplifican y actúan las conductas que los niños han de aprender, además se desarrollan actividades grupales para promover el diálogo con los niños. En la segunda parte se realizan actividades individuales, tales como iluminar fichas, hacer figuras de plastilina; y actividades grupales, entre ellas, juegos, escenificaciones, canciones, etc., a partir de las cuales los niños deben verbalizar lo que hacen y por qué. Además, en la primera sesión de cada unidad, se deja una actividad para realizarse en casa con la participación de los padres, con el propósito de reforzar lo aprendido en la escuela y generar un espacio de diálogo entre los niños y sus padres que les permita intercambiar opiniones y conocerse más.

El programa piloto se llevó a cabo en el ciclo escolar 2006-2007 con una muestra de 105 alumnos de 3 años de edad, pertenecientes a dos centros escolares infantiles de Granada, con características similares. La investigación tuvo un diseño cuasiexperimental pretest-posttest con dos grupos: el grupo experimental fue formado por 28 niños y 24 niñas -en total 52 alumnos- y el grupo control tuvo 27 niños y 26 niñas, con un total de 53 alumnos.

La variable independiente fue la participación de los niños en el programa y las variables dependientes fueron el sexo, la competencia social y los problemas de conducta. Para las evaluaciones se ocuparon la versión adaptada al castellano de la Escala de Observación en Educación Infantil (EOEI) de Merrell (2002, cómo se citó en Justicia et al., 2008), la cual consta de 76 ítems que evalúan la competencia social -con las subescalas cooperación social, interacción social e independencia sociales- y el comportamiento antisocial -con las subescalas exteriorización de problemas e interiorización de problemas-; también se empleó el Child Behaviour Checklist (CBCL-TRF) (Achenbach, 2000, como se citó en Justicia et al., 2008), es un cuestionario que mide el comportamiento antisocial, está compuesto por 100 ítems, organizados en las subescalas de reactividad emocional, ansioso-depresivo, quejas somáticas, timidez, problemas de atención y comportamientos agresivos.

Durante el desarrollo del programa, la consecución de los objetivos era reforzada y mantenida con un programa de economía de fichas, con la particularidad de que los niños eran quienes reflexionaban y determinaban si alcanzaban los objetivos de las sesiones; si se cumplían los objetivos se les otorgaba un punto verde, de lo contrario se les retiraba un punto.

Los resultados de la investigación muestran que el programa Aprender a convivir es efectivo para aumentar la competencia social y disminuir los problemas de conducta: se encontraron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, que favorecen a este último en todas las variables medidas.

Programa de Educación socioemocional de la SEP

Como exponen Guevara et al. (2020), la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) desarrolló el Programa Nacional de Convivencia Escolar *Aprendamos a Convivir*, con el objetivo de “favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar armónica, pacífica e incluyente, que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar” (p. 8). En 2017 dio inicio la implementación del programa de la SEP en los seis niveles de Primaria, y en 2018 en Preescolar y Secundaria. Se diseñaron los Cuadernos de actividades para el alumno y la Guía para el maestro, que contienen dibujos y actividades para abordar seis ejes temáticos: autoestima, reconocimiento y manejo de emociones, convivencia, reglas, manejo y resolución de conflictos, y todas las familias son importantes.

Sin embargo, de acuerdo con Guevara et al. (2020) las actividades del programa de la SEP se limitan a: promover la discusión y la reflexión entre los alumnos; dibujar e iluminar para ubicar ejemplos de modelos de ciertos comportamientos, y a plantear situaciones hipotéticas. Los autores reconocen que la enseñanza puede apoyarse en la instrucción verbal y el análisis de situaciones éticas y sociales, para favorecer el enfoque analítico de problemas y emociones, “pero principalmente debe enfocarse a la práctica. Es decir, a ejercitar y practicar las habilidades, y convertirlas en respuestas adaptativas integradas al repertorio conductual de la persona” (p. 9). Esas limitaciones, entre otras, lleva a los autores a concluir que el programa de la SEP puede tener serias deficiencias.

Programa de Bienestar y Aprendizaje Social (BASE)

El programa de Bienestar y Aprendizaje Social (BASE) se creó para facilitar en los estudiantes, principalmente, su autoconocimiento y autorregulación, la valoración de sus competencias personales y la comprensión de la influencia que las emociones tienen tanto en su comportamiento como en el de los demás. Se llevó a cabo a través de diez unidades que contemplan dos actividades en cada una -juegos, dramatizaciones, ejercicios de expresión escrita, gráfica, entre otras. Dichas actividades se explican en el manual para el profesor junto con su sustento teórico y las complicaciones que podrían presentarse; el programa también contiene un libro del estudiante donde este anota su participación (Berger, Milicic, Alcalay y Torretti, 2014).

El programa tiene la modalidad de taller, fue diseñado para ser impartido en niños de tercero y cuarto grado de la Educación General Básica chilena por los profesores y el personal de apoyo, durante el transcurso del ciclo escolar (Berger et al., 2014).

Para la elaboración del programa, se realizó un estudio cualitativo previo en el que se investigaron las características y necesidades socioemocionales de la población objetivo, además de considerar la evidencia de la efectividad de programas nacionales e internacionales. Las actividades resultantes fueron sometidas a la evaluación de jueces expertos (Berger et al., 2014).

“El proceso de implementación y la satisfacción del programa por parte de los profesores fue evaluado con metodologías cualitativas” (p. 171). Mientras que el efecto del programa fue evaluado con instrumentos cuantitativos, mediante un diseño cuasiexperimental pretest-posttest.

Berger et al. (2014) reportan que el programa tuvo un impacto significativo en el bienestar socioemocional y autoestima de los estudiantes. Se encontró una correlación positiva y significativa entre el rendimiento académico y las demás variables estudiadas -bienestar socioemocional, autoestima, clima escolar e integración social- en la segunda medición, es decir, después de la implementación del programa BASE, contrario a la primera medición en la que sólo existía la correlación entre rendimiento académico y autoestima y bienestar socioemocional.

De acuerdo con Ambrona, López-Pérez y Márquez-González (2012), los programas de educación emocional y social, en su mayoría, están dirigidos a niños y adolescentes con un enfoque preventivo, esto se debe a que en las etapas de desarrollo correspondientes se adquieren “las destrezas y habilidades de funcionamiento psicosocial” (p. 40), así mismo, se establecen las diferencias individuales observadas en la adultez, las cuales tienen una influencia neurobiológica, cognitiva, temperamental y social (Kinkead, Garrido y Uribe, 2011).

Se resalta la importancia y necesidad de continuar investigando sobre autoestima y las competencias emocionales, específicamente sobre regulación emocional, con la finalidad de aprender más sobre estos constructos y así poder elaborar más programas de intervención que beneficien a las sociedades, promoviendo conductas pro-sociales y disminuyendo los índices de violencia en sus individuos, tal y como lo señalan los autores de los programas citados.

Para concluir este capítulo, cabe señalar la importancia de la evaluación. Como señalan Guevara et al. (2020), uno de los componentes importantes de un programa de

enseñanza de habilidades socioemocionales es el sistema de evaluación que ponga en práctica.

La evaluación debe realizarse, de manera continua, a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al inicio es deseable que se utilicen diversos instrumentos, como entrevistas y cuestionarios dirigidos a padres y profesores, así como observaciones y análisis de la conducta infantil, para detectar situaciones sociales específicas en las que se presentan conductas socialmente adecuadas e inadecuadas, así como para evaluar las habilidades cognitivas, emocionales y conductuales con las que cuenta cada alumno. Esos mismos instrumentos han de utilizarse al final del curso, para dar cuenta de los avances de los niños y del grado de cumplimiento de los objetivos. (p. 10).

Por lo anterior, es importante contar con instrumentos confiables que hagan posible la evaluación de las habilidades socioemocionales.

3. REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Dada la necesidad de contar con instrumentos que permitan derivar objetivos educativos en escuelas de nivel básico inicial, la investigación general se llevó a cabo para desarrollar, validar y aplicar un instrumento dirigido a evaluar el desarrollo socioemocional de alumnos mexicanos que inician la educación básica primaria, así como detectar signos de alarma que se estén presentando en el ámbito escolar o en las familias de los niños evaluados.

PROYECTO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General

El objetivo de la investigación general fue desarrollar y probar la efectividad de un instrumento para evaluar el desarrollo socioemocional en una población de estudiantes de educación básica inicial (preescolar) y desarrollar un programa de intervención. Tendrá una duración de tres años, uno por etapa.

Objetivos específicos

Etapa 1. Conformación del estado del arte, revisión de literatura sobre sistemas de evaluación y programas de intervención en el campo del desarrollo socioemocional. Escribir un artículo para publicación y ponencias. Etapa completada.

Etapa 2. Desarrollo de un sistema de evaluación conductual, dirigido a evaluar el desarrollo socioemocional en alumnos de educación básica inicial (preescolar). Elaboración del instrumento y llevar a cabo su validación por jueces expertos. Etapa completada.

Etapa 3. Aplicación del instrumento en una población de niños preescolares, en diversas escuelas públicas. Análisis de datos y elaboración del reporte de investigación

y un artículo para publicación. Elaboración de un programa de intervención dirigido al desarrollo socioemocional de niños preescolares.

METODOLOGÍA DEL PROYECTO GENERAL

Etapas 1: Conformación del estado del arte, para desarrollar un sistema de evaluación y el diseño de programas de intervención. Concluida.

Se llevó a cabo una revisión de la bibliografía sobre el desarrollo moral y socioemocional, con énfasis en el análisis de las investigaciones empíricas realizadas en países de habla hispana con poblaciones escolares de educación básica (alumnos y profesores). Este análisis bibliográfico se enfocó en la revisión y análisis: 1) de las herramientas de evaluación, con la finalidad de desarrollar un sistema de categorización y evaluación que permita dar cuenta de diversas habilidades sociales, emocionales y cognoscitivas asociadas a la competencia socioemocional y moral de los alumnos mexicanos de educación básica; 2) de los programas que se han realizado para promover diversos aspectos de la educación socioemocional y moral en alumnos de educación básica, para desarrollar los adecuados para alumnos mexicanos, incluyendo habilidades sociales y componentes emocionales y cognoscitivos, y 3) de diversos materiales y actividades que se han implementado en investigaciones previas, para diseñar aquellos que puedan ser utilizados por los profesores de educación básica para promover el desarrollo de habilidades sociales, así como habilidades reflexivas relacionadas con el desarrollo socioemocional y moral de los alumnos.

Etapa 2. Desarrollo de un sistema de evaluación conductual, dirigido a evaluar el desarrollo socioemocional en alumnos de educación básica inicial (preescolar). Concluida.

Con base en la revisión de la literatura, se desarrolló un instrumento para evaluar el desarrollo socioemocional de niños preescolares. Una vez conformado, se sometió a un proceso de validación, a través de la participación de jueces expertos. Quedó conformado el instrumento, con objetivos, reactivos, materiales y criterios de respuesta. La valoración indicó que los cinco jueces estuvieron de acuerdo en que el instrumento es adecuado para evaluar seis bloques de habilidades socioemocionales. Los jueces también coincidieron en que el tipo de datos (cuantitativos y cualitativos) que se generan a través de la aplicación individual del instrumento, incluyendo las grabaciones en audio de las respuestas de los niños, permiten el diseño de objetivos y materiales para un programa dirigido al desarrollo socioemocional de los alumnos de educación inicial, en el ámbito escolar.

Etapa 3. Aplicación del instrumento en una población de niños preescolares, en diversas escuelas públicas.

Los resultados de esta etapa fueron reportados por Guevara, Rugerio, Flores, Hermosillo, Cárdenas y Corona (2021) en un artículo que se encuentra en prensa. Aquí se retoma la descripción de la metodología y los resultados reportados en dicho artículo, específicamente en los bloques del instrumento que corresponden a este reporte de investigación.

4. REPORTE ESPECÍFICO DE INVESTIGACIÓN

Mi reporte de Actividad de Investigación se vincula directamente con el objetivo específico 3 del proyecto general.

OBJETIVO DEL REPORTE

Analizar cuantitativamente los puntajes promedio que muestran los alumnos de primer grado de primaria en las habilidades socioemocionales evaluadas a través del instrumento desarrollado y validado en la fase 2 del proyecto general (ANEXO 1: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS PREESCOLARES), específicamente en los bloques I y II del instrumento. Adicionalmente, se describirán las señales de alarma que deban considerarse para orientar la educación socioemocional de los niños en cuanto a los componentes de esos bloques.

Hipótesis: los alumnos mostrarán dificultades en algunas de las habilidades socioemocionales evaluadas, así como señales de alarma que deben abordarse a través de un programa de educación socioemocional dentro del aula.

Las **variables** que se analizan en mi reporte de investigación son las correspondientes a los dos primeros bloques del instrumento (Anexo 1).

Los bloques específicos del instrumento que se reportan en este trabajo, son:

Bloque I: Reconocimiento de sí mismo y los demás, y Autoestima.

Bloque I. P1 Conocimiento de características físicas propias y de los demás.

Bloque I. P2 Conocimiento de habilidades propias y de los demás. Incluye reconocer habilidades y gustos de los niños, así como su percepción de auto-eficacia.

Bloque II. P1 Identificación de emociones; que incluye reconocer cuatro emociones básicas: tristeza, alegría, enojo y miedo.

Boque II. P2 Regulación de emociones.

Bloque II. P3 Emociones y conductas.

MÉTODO

Tipo de estudio: el estudio fue de tipo transversal, descriptivo y correlacional (Méndez, Namihira, Moreno y Sosa, 2011).

Participantes: 69 alumnos de primer grado de primaria, inscritos en cinco grupos de tres escuelas públicas de la Ciudad de México. Su rango de edad estuvo entre 5 y 7 años; su edad promedio fue de 5.8 años, 43.5 % de sexo femenino.

Procedimiento

Con la autorización de profesores, directores y supervisor escolar, se llevó a cabo la aplicación del Instrumento para Evaluar el Desarrollo Socioemocional en Niños de Preescolar-Primaria. Todos los alumnos fueron evaluados individualmente por un psicólogo integrante del equipo de investigación; la evaluación incluyó la grabación en audio de las respuestas; el tiempo promedio de aplicación del instrumento fue de 45 minutos por niño.

Registro y análisis de datos

Las respuestas de los niños participantes fueron registradas conjuntamente en el laboratorio, por dos psicólogos entrenados, quienes analizaban cada respuesta y la capturaban en la base de datos del programa SPSS. Ambos debían llegar a un acuerdo con respecto a la calificación a otorgar, en cada respuesta; en caso de un desacuerdo

entre ellos, se podía recurrir a una tercera opinión, lo cual no fue necesario. Además de la captura en la base de datos, los psicólogos registraban en un archivo Excel los Signos de Alerta, es decir, respuestas de los niños que indicaran que, dentro del hogar o la escuela, se estaban presentando casos de violencia, abuso, aislamiento o discriminación, ya sea por parte del niño(a), o por parte de otros hacia él o ella.

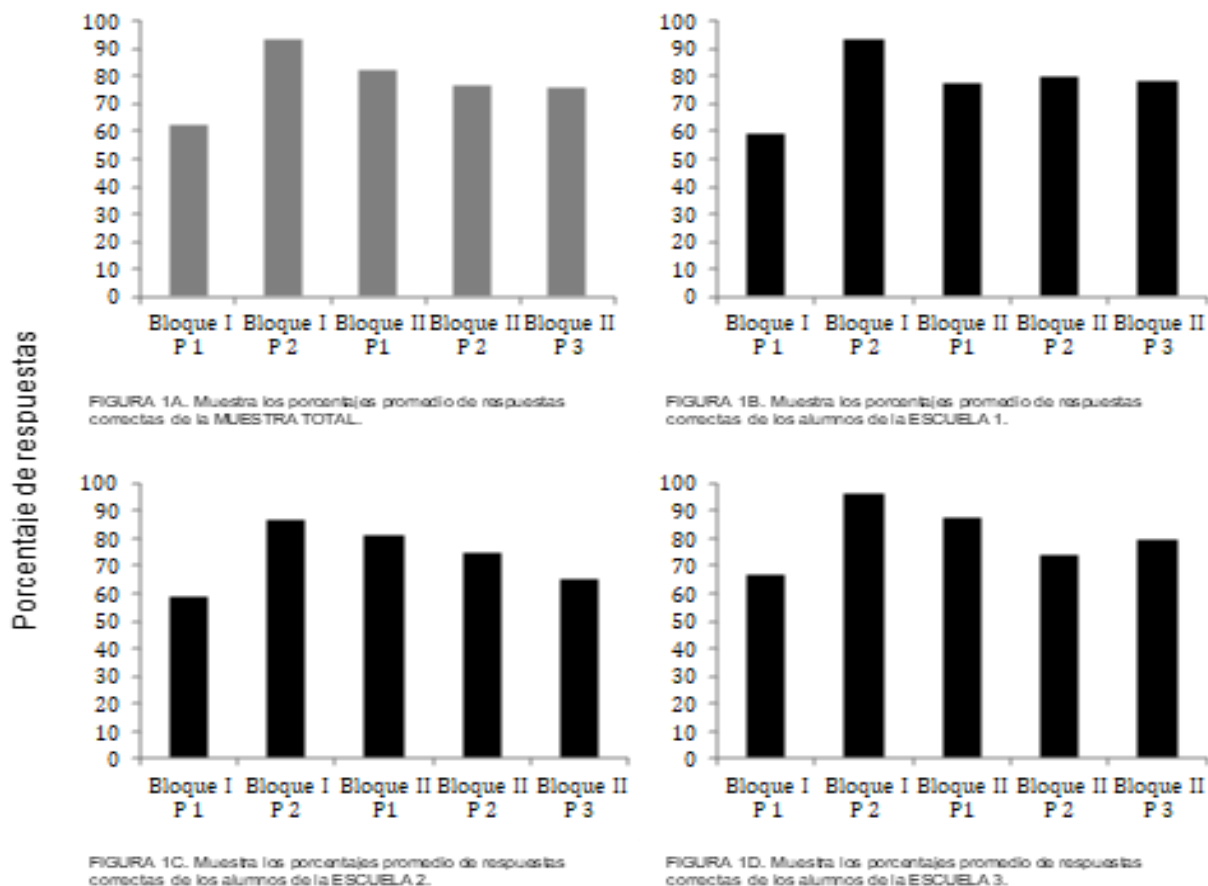
Con los datos cuantitativos se elaboraron gráficas con los puntajes promedio que mostraron los niños, para ilustrar cuáles habilidades socioemocionales han desarrollado y cuáles no, considerando la muestra total y cada escuela participante. Además, se realizó un tratamiento estadístico a los datos obtenidos, por medio de las pruebas *ANOVA* y *t de Student*, para la muestra total y para cada escuela, para ubicar posibles diferencias por sexo, edad o escuela en la que se encontraban inscritos los participantes.

RESULTADOS

El primer análisis tomó en cuenta el promedio de desempeño de los alumnos, para la muestra total y para cada escuela participante. Los porcentajes iguales o menores al 60 % se consideraron bajos o limitados.

Los datos promedio de la muestra total indican que los alumnos presentaron limitaciones (porcentajes alrededor del 60 %) para el reconocimiento de características físicas propias y de los demás (Bloque I. P1 del instrumento). Adicionalmente, el promedio de los alumnos de las escuelas 2 y 3 indicó bajos índices en el Bloque II. P3 (Emociones y conductas). Las demás áreas evaluadas se presentaron, en general, en niveles medios (entre 70 % y 80 %) y altos (alrededor del 90 %) de aptitud social, como puede observarse en la Figura 1 (A, B, C y D).

Figura bloques I y II



Bloques

Nota: **Bloque I P1** = Conocimiento de características propias y de los demás. **Bloque I P2** = Conocimiento de habilidades propias y de los demás. **Bloque II P1** = Identificación de emociones. **Bloque II P2** = Regulación de emociones. **Bloque II P3** = Emociones y conductas.

El tratamiento estadístico a los datos obtenidos, por medio de las pruebas ANOVA y *t* de Student, se llevó a cabo, en primer lugar, con los puntajes promedio obtenidos por la muestra total en los bloques de habilidades evaluadas, tomando como referencia las variables demográficas sexo, edad y escuela en la que se encontraban inscritos los participantes.

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en los bloques: *Conocimiento de características propias y de los demás*

(Bloque I P1) ($t = 3.414$; $gl. = 67$; $sig. = 0.001$), *Conocimiento de habilidades propias y de los demás* (Bloque I P2) ($t = 2.090$; $gl. = 57.27$; $sig. = 0.041$), *Regulación de emociones* (Bloque II P2) ($t = 3.652$; $gl. = 66.04$; $sig. = 0.001$), *Emociones y conductas* (Bloque II P3) ($t = 2.373$, $gl. = 46.501$; $sig. = 0.022$), y en el *puntaje total del instrumento* ($t = 3.817$; $gl. = 56.92$; $sig. = 0.000$).

En cuanto a la escuela en la que se encontraban inscritos los participantes, se encontró una diferencia estadísticamente significativa a favor de los alumnos de la escuela 3 en el bloque *Conocimiento de habilidades propias y de los demás* (Bloque I P2) ($F = 4.994$; $gl. = 2-66$; $sig. = 0.010$), en comparación con los alumnos de la escuela 2. Con respecto a la edad, no se encontraron diferencias.

De la misma manera se realizó un análisis estadístico con los puntajes promedio de cada escuela participante. En la Escuela 1 se encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres en el bloque *Conocimiento de características propias y de los demás* (Bloque I P1) ($t = 2.358$; $gl. = 28$; $sig. = 0.026$), y en el *puntaje total del instrumento* (TOTAL) ($t = 2.372$; $gl. = 28$; $sig. = 0.025$). No se encontraron diferencias en función de la edad. En el caso de la Escuela 2, solo se encontraron diferencias significativas al tomar como referencia de comparación la variable sexo, tales diferencias fueron a favor de las mujeres en los bloques: *Conocimiento de características propias y de los demás* (Bloque I P1) ($t = 2.204$; $gl. = 11$; $sig. = 0.050$), y *Regulación de emociones* (Bloque II P2) ($t = 2.22$; $gl. = 11$; $sig. = 0.048$). Respecto a la Escuela 3, se observaron diferencias a favor de las mujeres en el Bloque II P2 ($t = 2.192$; $gl. = 24$; $sig. = 0.038$).

El análisis cualitativo de las evaluaciones permitió ubicar algunas situaciones que los niños reportaron y que se pueden considerar Signos de Alerta, dentro del hogar

o la escuela, incluyendo casos de violencia, abuso, aislamiento o discriminación, ya sea ejerciéndolo(s) en compañeros o familiares, o reportándose como víctimas.

Se encontró que 32 % de los participantes reportó haber ejercido discriminación hacia sus compañeros de clase o hacia otras personas, emitiendo expresiones tales como: *“no me agrada esta persona por ser vieja (o gorda, flaca, fea, etc.)”*, *“al ser gorda, va a romper la silla”*, *“las parejas homosexuales no pueden ser una familia”*. Otros niños (8.7 % de la muestra) afirmaron ejercer violencia, mencionando que golpeaban cuando estaban enojados, o afirmaron *“le quito el dinero a mis compañeros”*. También se ubicaron algunos casos aislados: un niño expresó rechazo a través de frases como *“se siente feo convivir con los que no son iguales”*; otro señaló *“quiero aprender a robarles dinero a mis papás para ir a comprar dulces”* y uno más dijo *“está bien burlarse de otros”*.

En cuanto a los reportes acerca de ser víctimas de algún tipo de violencia o maltrato, 21.7 % de los participantes afirmó haber sufrido violencia por parte de su familia, este grupo de niños mencionó algunas frases como: *“me pegan cuando no sigo las reglas en casa”*, *“mi mamá me pega con un gancho”*. Algunos niños (8.7 % de la muestra) afirmaron que sufrían rechazo por parte de sus compañeros o por su familia, expresando: *“mi hermana no quiere convivir conmigo porque se la pasa en el teléfono”*, *“mi compañero se tapa los oídos y no me escucha”*. Otro 8.7 % de los alumnos declaró haber sufrido aislamiento y lo ejemplificaron así: *“no convivo con mi papá”*, *“no convivo con nadie en la escuela”*. Por último, 4.3 % reportó sufrir maltrato por parte de sus compañeros de clase, dicho indicador se vio reflejado en frases como: *“un compañero me falta el respeto”*.

DISCUSIÓN

Como se mencionó en el capítulo 2, la Secretaría de Educación Pública de México desarrolló el Programa Nacional de Convivencia Escolar *Aprendamos a Convivir*, para favorecer ambientes de convivencia armónica e incluyente en escuelas públicas de educación básica. La implementación en el nivel Preescolar se programó para el año 2018. No obstante, hay indicios de que el programa no fue implementado, además no existe un programa con objetivos similares que haya sustituido al anterior (Guevara et al., 2021, en prensa).

Los datos obtenidos de la aplicación del *Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional de niños preescolares* pueden deberse a que los alumnos evaluados no participaron en algún programa de convivencia escolar; lo cual es un indicador de la poca importancia que se le otorga al desarrollo socioemocional de los niños. Esto puede ser un factor de riesgo para que se presenten dificultades escolares, tales como el bajo rendimiento escolar, la deserción, la desadaptación y las conductas violentas.

El instrumento que se reporta aquí permite una evaluación cualitativa y cuantitativa del grado de desarrollo de diversas habilidades socioemocionales de los alumnos mexicanos de educación inicial, entre ellas la autoestima y la regulación de emociones. Es una herramienta útil para su fin ya que cuenta con las características siguientes:

- El instrumento está basado en el nivel de competencia que deben mostrar los niños que han concluido su etapa preescolar, según la literatura.

- Comprende el reconocimiento de sí mismo y los demás, autoestima, percepción de auto-eficacia, reconocimiento de emociones básicas, control de emociones y conductas, convivencia y respeto hacia los demás, reglas sociales y de cortesía, manejo y resolución de conflictos, importancia de la familia y respeto a la diversidad, aspectos primordiales del desarrollo socioemocional.
- Las actividades contenidas en el cuadernillo de aplicación son adecuadas para la edad de los niños, e incluyen instrucciones para los aplicadores.
- Al grabar las respuestas de cada alumno, se logra tener un registro preciso de estas ante cada pregunta y cada actividad (Guevara et al., 2021, en prensa).

De manera particular, los resultados del bloque uno y del bloque dos muestran un nivel adecuado, que se podría denominar alto, en tanto al conocimiento de las habilidades propias y de los demás y percepción de autoeficacia por parte de los niños, mientras que las de habilidades de reconocimiento de características físicas propias y de los demás, así como regulación de emociones y conductas presentan puntajes bajos que hacen considerar deficientes dichas habilidades en los menores. La identificación de emociones, por otro lado, muestra un nivel medio.

Además de los datos anteriores, es importante recordar que, según los datos recabados, 34% de los niños son víctimas de rechazo, maltrato o violencia en su casa o en la escuela, y 32% ejerce discriminación hacia sus compañeros o hacia otras personas. Lo anterior es consistente con lo reportado en la literatura, acerca de que los menores con escasas competencias socioemocionales, principalmente baja autoestima y deficiencias en la regulación emocional, suelen provenir de contextos donde viven violencia, maltrato y rechazo, haciendo de esto un factor de riesgo para presentar

problemas de conducta, violencia hacia los demás y bajo rendimiento escolar (Campo, 2016; Cepa et al., 2016; Fernández, 2018; Fernández-Cabezas et al., 2011; Heras et al., 2016).

Sin embargo, no se puede afirmar que los niños del estudio estén realmente en riesgo de fracaso escolar o fracaso social, debido a la escasa información al respecto; debe considerarse, además, que las investigaciones que se tienen de referencia se llevaron a cabo con poblaciones que interactúan en contextos familiares, escolares y sociales más complejos, con características muy diferentes a las de la muestra de este estudio, comenzando por el grado escolar.

Es imperativo mencionar que las dificultades para reconocer las características físicas propias y las de los demás, sugiere que, dentro del autoconcepto físico, para la muestra con la que se trabajó, tiene una mayor influencia el saberse hábil para una actividad en lugar de reconocerse singular y diferente a los demás en cuanto a características físicas (Papalia et al. 2009; Roa, 2013; Schott, 2010).

En tanto a la regulación de emociones se puede entender que el nivel de esta variable haya resultado bajo, entre otros factores, por el nivel medio que apenas alcanzaron los niños en la identificación de emociones, pues tal y como se señaló anteriormente, una de las principales habilidades regulatorias es el reconocimiento de las emociones, si el niño es poco hábil identificando sus afectos, así mismo tendrá problemas para regularlos (Fernández, 2018). La poca habilidad para autorregularse puede estar relacionada, también, con las experiencias de rechazo, violencia y discriminación que reportaron los niños, principalmente por parte de algunos de sus

cuidadores, hermanos y compañeros, de quienes aprenden dichas formas de relacionarse y auto-regularse (Mendoza, 2010; Campo, 2016).

Los bajos puntajes en el bloque de emociones y conductas no son de extrañar dada la poca habilidad que tienen los niños para regular sus emociones, ya que la deficiencia de esta competencia genera problemas internalizantes -emocionales- y externalizantes -conductuales- (Trujillo et al., 2020). Lo anterior, a su vez, se corresponde con los datos de alarma ya reportados.

En síntesis, los datos de los bloques uno y dos en conjunto con las señales de alarma reportados, ponen de manifiesto que los menores han aprendido formas de interacción social poco positivas en los contextos donde se desenvuelven; haciendo evidente la poca formación que reciben en cuanto a educación socioemocional. Esto es preocupante porque, como se ha mencionado, las competencias sociales son parte fundamental del desarrollo psicosocial de las personas, y si no se trabajan y afianzan en la niñez, los problemas conductuales, emocionales, de convivencia, violencia, etcétera, que tienen ocurrencia en esa etapa pueden agravarse y perpetuarse.

Los niños aprenden los estilos de interacción y las formas de regulación de las emociones de los adultos con quienes conviven. Por lo tanto, la tarea de educar en estos temas a los pequeños recae en los padres principalmente, pero también es responsabilidad del gran agente formador, la escuela, que debe asumir una función social y propiciar el desarrollo emocional y conducta pro-social en sus alumnos y no solo el desarrollo académico. Para ello, es necesario incluir programas dirigidos al desarrollo de la competencia emocional en el currículo escolar; que comprendan actividades educativas encaminadas a enseñar de manera directa habilidades y

actitudes relacionadas con el respeto, la integración social y la convivencia, así como ocurre con otras áreas formativas, es decir, que sean actividades planificadas, llevadas a cabo en un horario propio y evaluadas como ocurre con otras asignaturas curriculares (Castro, 2005).

En conclusión, se puede decir que el *Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional de niños preescolares* es una herramienta apta para evaluar el desarrollo socioemocional de los niños de educación básica inicial, que brinda información cualitativa y cuantitativa necesaria al respecto, útil para la implementación de un programa de convivencia o de educación socioafectiva que contribuya en la enorme tarea educativa que le corresponde a las escuelas en tanto al desarrollo psicosocial de sus alumnos.

Para finalizar, se debe mencionar que una evaluación completa de la competencia social de los niños requiere más que un instrumento, se necesitan observaciones directas del comportamiento de los pequeños en los distintos contextos y escenarios en los que interactúan, entrevistas y juegos de roles con los niños en los que se les permita una libre expresión, así como contar con la participación de padres, familiares, profesores y compañeros (Guevara et al., 2021, en prensa).

REFERENCIAS

Alonso, J. y Román, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima.

Psicothema, 17(1), 76-82.

Recuperado de <https://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3067>

Allen, K. & Kern, M. (2017). *School belonging in adolescents: theory, research and*

practice. Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-5996-4. Recuperado de

<https://link-springer-com.pbidi.unam.mx:2443/content/pdf/10.1007%2F978-981-10-5996-4.pdf>

Ambrona, T., López-Pérez, B y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un Programa

de Educación Emocional Breve para incrementar la competencia emocional de

niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y*

Psicopedagogía, 23(1), 39-49.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230790005.pdf>

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. y Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y

Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado:

descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*,

46(3), 169-177.

Recuperado de [https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0120053414700202?](https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0120053414700202?token=8A1B4FC9486F8E80784959601E8B6E9911DB1DDE371EDA2A2E9B8607063AAB37BC72E10E594932B838AA62930A06A9FD)

[token=8A1B4FC9486F8E80784959601E8B6E9911DB1DDE371EDA2A2E9B8607063AAB37BC72E10E594932B838AA62930A06A9FD](https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0120053414700202?token=8A1B4FC9486F8E80784959601E8B6E9911DB1DDE371EDA2A2E9B8607063AAB37BC72E10E594932B838AA62930A06A9FD)

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10,

61-82. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1>

[/article/view/297/253](http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253)

- Bragado, C., Hernández-Lloreda, M. J., Sánchez-Bernardos, M. L. y Urbano, S. (2008). Autoconcepto físico, ansiedad, depresión y autoestima en niños con cáncer y niños sanos sin historia de cáncer. *Psicothema*, 20(3), 413-419. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3501>
- Broch, M. (2014). *La autoestima en niños de 4-5 años, en la familia y en la escuela* [Trabajo de fin de grado, Maestría]. Barcelona: Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2502/broch.alvarez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campo, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales* [Tesis doctorado]. España: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38843/>
- Castañeda, E. y Peñacoba, C. (2017). Regulación emocional en la infancia. Relación con la personalidad, la calidad de vida, y la regulación emocional paterna. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(3), 113-134. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6239047>
- Cepa, A., Heras, D. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 75-81. doi: 10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.212
- Contreras, J. (2013). *Insatisfacción corporal, autoestima y depresión en niños con obesidad de 5° y 6° de primaria* [Tesis Licenciatura]. México: Universidad

Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2013/marzo/0690843/Index.html>

Dantas, M., França, F. y Hass, J. (2019). Analysis of the Emotion Regulation Inventory through IRT. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 24(2), 337-347.

DOI <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240210>

Del Barrio, V., Frías, M. y Mestre, M. (1994). Autoestima y depresión en niños. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 47(4), 471-476.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2385363>

Delgado-Floody, P., Caamaño, F., Osorio, A., Jerez, D., Fuentes, J., Levin, E. y Tapia, J. (2017). Imagen corporal y autoestima en niños según su estado nutricional y frecuencia de actividad física. *Revista Chilena de Nutrición*, 44(1), 12-18.

DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182017000100002>

Esqueda, A. (2017). *Educando a los niños con emociones*. México: Pearson.

Estrada, B. (2012). *Autoestima en niños con problemas de aprendizaje* [Tesis

Licenciatura]. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Recuperado de [https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=EB93NJ&q=Autoestima en niños con problemas de aprendizaje&t=search_0&as=0&d=false&a=5&v=1](https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=EB93NJ&q=Autoestima_en_ni%C3%B1os_con_problemas_de_aprendizaje&t=search_0&as=0&d=false&a=5&v=1)

Fernández, M. (2018). *La relación entre regulación emocional y desempeño académico en niños* [Tesis de grado]. Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata,

Facultad de Psicología.

Recuperado de <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/796>

Fernández, O., Martínez-Conde, M. y Melipillán, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 27-45.

DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100002>

Fernández-Cabezas, M., Benítez, J-L., Fernández, E., Justicia, F. y Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de tres años. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 337-347. DOI: 10.1174/021037011797238603

García, K. (2019). *Propuesta de taller de prácticas de crianza con padres y habilidades sociales con hijos adolescentes* [Trabajo de grado de especialización]. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3455602>

Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.

Recuperado de <http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/215/128>

Gómez, O. (2020). *Un modelo estructural del rendimiento en Matemáticas de estudiantes mexicanos de secundaria* [Tesis Doctorado]. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

- González-Arratia, N. (2001). *La autoestima. Medición y estrategias de intervención a través de una experiencia en la reconstrucción del ser*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=iYPB8K-T14gC&oi=fnd&pg=PA9&dq=gonz%C3%A1lez+arratia+2001\)&ots=cDTFa4PlaA&sig=r7Tj9qm4gY6FUjrCfaw14dlhuHU#v=onepage&q=gonz%C3%A1lez%20arratia%202001\)&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=iYPB8K-T14gC&oi=fnd&pg=PA9&dq=gonz%C3%A1lez+arratia+2001)&ots=cDTFa4PlaA&sig=r7Tj9qm4gY6FUjrCfaw14dlhuHU#v=onepage&q=gonz%C3%A1lez%20arratia%202001)&f=false)
- Guevara, Y., Rugerio, J.P., y Corona, L.A. (2017). Relationship between maternal and infant behaviour during story time. *Journal of Education and Human Development, 7*(2), 100-112. DOI: 10.15640/jehd.v7n2a13
- Guevara, B. Y., Rugerio, J. P., Flores, R. C., Hermosillo, G. A., Cárdenas, E. K. y Corona, G. A. (2021, en prensa). Evaluación de habilidades socioemocionales en alumnos mexicanos que ingresan a educación primaria.
- Guevara, C. Y., Rugerio, J. P., Hermosillo, A. M. y Corona, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*, e26, 1-14.
- <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 67-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>
- Hidalgo, M., Martínez, R., Senín-Calderón, C. & Rodríguez-Testal, J. F. (2019). Evaluation of emotional regulation: Psychometric indicators of the RPA

instrument in spanish population. *Acción Psicológica*, 16(1), 43-62.

DOI:<https://doi.org/10.5944/ap.16.1.22180>

Justicia, F., Benítez, J., Fernández, M., Fernández, E. y Pichardo, M. (2008). Aprender a convivir: Programa de prevención do comportamiento antisocial na educación infantil. *Cadernos de Psicología*, 23, 6-155.

Kinkead, A., Garrido, L. y Uribe, N. (2011). Modalidades Evaluativas en la Regulación Emocional: Aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(1), 29-39.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921807002>

Méndez, R. I., Namihira, G. D., Moreno, A. y Sosa, M. C. (2011). *El protocolo de investigación*. México: Trillas.

Mendoza, M. (2010). *Validación de las escalas de manejo emocional de tristeza, enojo y preocupación en niños de 9 a 11 años* [Tesis licenciatura]. Chile: Universidad de Chile.

Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-mendoza_m/pdf/Amont/cs-mendoza_m.pdf

Mikulic, I., Caballero, R., Vizioli, N. y Hurtado, G. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 374-382.

Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18112/18517>

Navarro, E., Tomás, J. M. y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, (88), 7-25. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N88-1.pdf>

- Orjuela, C., Marín, H. y Grisales Y. (2019). *Programa para promover regulación emocional en población adulta* [Tesis especialidad]. Bogotá: Universidad el Bosque, Facultad de Psicología.
- Recuperado de https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/2592/Orjuela_Cruz_Camila_Del_Pilar_2019.pdf?sequence=1
- Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. 11ª. Edición. México: McGraw Hill.
- Pichardo M., Justicia-Arráez, A., Alba, G. y Fernández, M. (2016). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 21-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/801/80144041002.pdf>
- Pequeña, J. y Ecurra, L. M. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 9-22.
- Recuperado de https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v09_n1/pdf/a02v9n1.pdf
- Pérez, I. (2014). *Regulación Emocional y Experiencias Positivas: un camino hacia la felicidad* [Proyecto Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/64104>
- Pérez D. y Guerra V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375.
- Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi>

?IDARTICULO=53527

Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M., Fililla, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículo emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.

Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-curr%C3%ADculum-emocional-en-educaci%C3%B3n-infantil-3-6-%C3%B1os.pdf>

Roa García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (44), 241-257.

Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/210>

Roca, E. (2013). Autoestima sana. En: E. Roca (Ed.), *Autoestima sana, una visión actual, basada en la investigación* (pp. 135-162). Valencia: ACDE ediciones.

Sánchez, J. J. y Ruíz, A. O. (2015). Relación entre autoestima e imagen corporal en niños con obesidad. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 6, 38-44.

Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmta/v6n1/2007-1523-rmta-6-0100038.pdf>

Santos-Morocho, J. (2019). Psicoterapia para desarrollar autoestima en niños de 4 a 7 años. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(número especial).

Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/338177784_Psicoterapia_para_desarrollar_autoestima_en_ninos_de_4_a_7_anos

Schott, N. (2010). *El impacto de las prácticas de crianza en la autoestima de los niños de edad preescolar* [Tesis Licenciatura]. Acapulco, Guerrero: Facultad de

Psicología incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México.

Recuperado de https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-impacto-de-las-practicas-de-crianza-en-la-autoestima-de-los-ninos-de-edad-preescolar-230746?c=r3klWm&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0

Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 43(3), 201-209. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272005000300004>

Silva-Escorcía, I. y Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Educare*, 19(1), 241-256. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000100013&script=sci_arttext

Teruel, P., Salavera, C., Usán, P. y Antoñanzas, J. L. (2019). Inteligencia emocional centrada en uno mismo y en el otro: Escala Rotterdam de Inteligencia Emocional (REIS). *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.iecm>

Trujillo, E., Ceballos, E., Trujillo, M. y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula: Un estudio con profesorado canario de Educación Infantil. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 226-244. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8675

Vázquez, A., Jiménez, R. y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/53/55>

Wajnerman, A. (2019). ¿Qué implica una teoría evolutiva de las emociones respecto de la relación entre emoción y regulación emocional? *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, (37), 158-176. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i37.8674>

ANEXO 1

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS DE PREESCOLAR Y PRIMARIA.

Objetivo del instrumento: evaluar el grado de desarrollo que muestran los niños, en los conocimientos y habilidades incluidos en los seis bloques del *Programa Nacional de Convivencia Escolar, Nivel Preescolar* de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016).

Aplicación: individual a niños de reciente ingreso al primer grado de primaria.

Se grabarán en audio las respuestas de los niños.

Bloque I: Reconocimiento de sí mismo y los demás, y Autoestima.

Objetivo del bloque en el programa de la SEP: Favorecer que el alumno conozca las características físicas y las habilidades que lo hacen único y diferente y las que hacen únicos y diferentes a sus compañeros.

Evaluación

Bloque I. P1 Conocimiento de características físicas propias y de los demás.

Material: láminas con dibujos de personas (niños y niñas, jóvenes, adultos), para ilustrar: grueso, delgado, alto, bajo, muy moreno, rubio, de raza oriental, indígena, moreno, viejo, niño, niña, con cabello lacio, con cabello rizado, en silla de ruedas, con S. Down. Espejo.

Procedimiento. Se presenta cada lámina al niño y se le pregunta ¿qué me puedes decir de esta persona? (señalando cada dibujo), ¿es de tu agrado?, ¿por qué?, ¿en qué se parece a ti?, ¿en qué es diferente de ti? Ahora, mírate en el espejo ¿te agrada cómo eres? Si su respuesta es positiva, se le pregunta ¿qué es lo que más te agrada de ti? o ¿por qué? Si la respuesta es negativa, preguntarle ¿cómo te gustaría ser?

NOTA: Los materiales y procedimientos son similares para la evaluación de cada bloque.

Bloque I. P2 Conocimiento de habilidades propias y de los demás. Incluye reconocer habilidades y gustos de los niños, así como su percepción de auto-eficacia.

Bloque II. P1 Identificación de emociones; que incluye reconocer cuatro emociones básicas: tristeza, alegría, enojo y miedo.

Boque II. P2 Regulación de emociones. Incluye las preguntas ¿Qué haces cuando estás triste?, ¿Qué haces cuando estás alegre?, ¿Qué haces cuando estás enojado?, ¿Qué haces cuando tienes miedo?

Bloque II. P3 Emociones y conductas. Se le muestran al niño imágenes de conductas socialmente correctas y socialmente inadecuadas. Ante cada lámina se le pregunta ¿Cómo crees que se siente este niño?, ¿qué hace?, ¿crees que está bien?, ¿por qué?, ¿tú lo haces?, ¿cómo te sientes cuando lo haces?, ¿qué debemos hacer cuando nos sentimos así?

Bloque III. P1 Convivencia. Se pregunta al niño: ¿Tú sabes qué es convivir? Si el niño no responde adecuadamente, se le dice que convivir es “cuando las personas están juntas, platican, se hablan y se escuchan, o juegan y se divierten”. Después se le dice al niño, mostrando cada lámina: “dime qué ves aquí” ¿estas personas están conviviendo?, ¿qué tendrían que hacer para convivir?

Bloque III. P2 Actividades conjuntas y respeto a los demás. Se le hacen preguntas al niño para ubicar con quiénes convive y con quiénes no, y por qué, tanto en su casa como en la escuela. Después se le pregunta ¿Tú sabes qué quiere decir respetar las diferencias entre las personas?, ¿debemos convivir con personas que son diferentes a nosotros? ¿Por qué sí o por qué no (según sea el caso)?

Bloque IV. Las reglas: acuerdos de convivencia.

Bloque IV. P1 Cortesía. Incluye las preguntas: ¿Qué hay que hacer cuando nos encontramos en la calle a alguien que conocemos?, ¿hay que hacer lo mismo con personas desconocidas?, ¿cuándo dices: gracias, por favor, con permiso?

Bloque IV. P2 Conocimiento de reglas. Se le presentan láminas que ilustran niños siguiendo reglas sociales de convivencia, y niños que no las siguen. Ante cada lámina se le pregunta: ¿Qué están haciendo estos niños?, ¿está bien lo que hacen?, ¿por qué?, ¿qué deberían hacer?

Bloque IV. P3 Importancia de las reglas. Se le pregunta al niño: ¿En tu casa hay reglas?, ¿cómo cuáles?, ¿qué pasa si no se cumplen las reglas?, ¿alguna vez has dejado de seguir las reglas en tu casa?, ¿cuáles?, ¿qué ha pasado cuando no sigues las reglas?, ¿qué pasa cuando sigues las reglas? ¿Para qué sirven las reglas? Se hacen las mismas preguntas relacionadas con la escuela.

Bloque V. Manejo y resolución de conflictos. Se presentan tres pares de imágenes que ilustran una situación de conflicto y su contraparte de convivencia armoniosa. Se pregunta: ¿cuál de las dos formas es mejor?, ¿qué podemos hacer para que ocurra esto (convivencia) en lugar de esto (conflicto)?

Bloque VI. Todas las familias son importantes, incluyendo el respeto a la diversidad. Se presentan imágenes de familias diferentes (uniparentales, nuclear, con padres del mismo sexo, familia ampliada). Se pide que el niño indique si cada una es una familia, su opinión sobre esa familia, lo que le gusta y lo que no le gusta de su propia familia y por qué la familia es importante.