



UNIVERSIDAD DE  
GUANAJUATO

---

---

División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Maestría en Investigación Educativa

**“Habilidades socioemocionales en infantes de 4 y 5 años  
en preescolar de Querétaro”**

# **T e s i s**

Que para obtener el grado de  
**Maestra en Investigación Educativa**

Presenta:

**Aguilar Capulín Martha Gabriela**

Director de tesis:

**Dr. Enoc Obed de la Sancha Villa**

**Guanajuato, Gto.**

**Enero del 2021**

## **Dedicada a:**

### **Taiyari:**

Agradezco infinitamente tu presencia, tus pequeños pasos que hasta hoy han ido a mi lado. Tu mano que toma con fuerza la mía. Tu paciencia y comprensión al acompañarme más de lo debido en este proceso. Espero sea parte de la inspiración en tu vida. Hijo mío, gracias por tu amor.

### **Dr. Enoc Obed de la Sancha Villa:**

Agradezco haber confiado en mi proyecto y haberlo tomado a pesar de las circunstancias. Su paciencia y entrega a pesar de las adversidades. Gracias por su paciencia, confianza, respeto y comprensión.

### **Alma Rojas**

Gracias por siempre estar, y por ser mi persona.

## Índice

Prólogo.....	6
Introducción.....	8
Justificación.....	11
Problemas de investigación.....	17
Preguntas de investigación.....	18
Objetivos de investigación.....	19
Capítulo I Estado del Conocimiento	
Influencias Teórico-Conceptuales de la Educación Socioemocional.....	21
La perspectiva basada en las habilidades sociales .....	22
La perspectiva relacionada con la inteligencia emocional .....	26
La perspectiva del aprendizaje o desarrollo socioemocional .....	31
Capítulo II Marco Teórico	
La educación socioemocional desde los ámbitos formales .....	40
La importancia de la educación socioemocional en la educación preescolar..	45
Competencias socioemocionales: una caracterización teórica inicial .....	49
Identificación Emocional .....	59
Regulación de Emociones.....	62
Expresión Emocional .....	63
Resolución de Problemas .....	65
Estrategias de Solución de Problemas en Preescolar .....	65
Capitulo III Metodología	
Desarrollo del Proyecto de Investigación .....	70
Primer momento: Valoración de Habilidades Socioemocionales por Padres de Familia .....	70
Participantes .....	70
Instrumentos Utilizados .....	70
Procedimientos .....	71
Segundo Momento: Valoración de Habilidades Socioemocionales de los Alumnos a partir de Actividades .....	72
Participantes .....	72
Instrumentos utilizados .....	72
Procedimiento .....	74
Capitulo IV Resultados	
Resultados de la Aplicación de la Escala.....	77
Capítulo V Discusión	115
Conclusiones .....	120
Anexos.....	123
Referencias .....	141

## Índice de Figuras y Tablas

Figura 1. Planteamiento de las diversas perspectivas que han promovido el desarrollo social y/o emocional del individuo .....	21
Figura 2. Aprendizajes y Dimensiones de la educación socioemocional propuesta por la SEP .....	42
Figura 3. Relaciones entre competencias socioemocionales, dimensiones y alguna de las habilidades componentes .....	58
Tabla I Ejemplos de dimensiones y habilidades socioemocionales indagadas a partir de la escuela.....	58
Figura 4. Emociones básicas respecto al estudio de Widen & Furssell (2008) .....	62
Figura 5 Ejemplo de diapositivas para reconocer emociones .....	73
Figura 6 puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades emocionales vinculadas con el reconocimiento de emociones en pares .....	78
Figura 7 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades emocionales vinculadas con el reconocimiento de emociones en personas adulta .	80
Figura 8 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades emocionales vinculadas con el reconocimiento de emociones en cuentos, imágenes o relatos .....	82
Figura 9 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades socioemocionales vinculadas con la identificación de emociones en situaciones que ya ocurrieron .....	84
Figura 10 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades socioemocionales vinculadas con la identificación de emociones en situaciones que podrían ocurrir .....	85
Figura 11 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades socioemocionales vinculadas con el reconocimiento de emociones en sí misma/mismo .....	87
Figura 12 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades socioemocionales vinculadas con expresión de emociones en situaciones apropiadas .....	89
Figura 13 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades socioemocionales vinculadas con expresión de emociones de forma natural, sin decirlo verbalmente .....	90
Figura 14 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión de regulación emocional (Parte 1) .....	92
Figura 15 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en las habilidades de la dimensión regulación emocional. (Parte 2) .....	93
Figura 16 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos habilidades como regulación emocional .....	95

Figura 17 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades de regulación emocional .....	96
Figura 18 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con la relación entre pares .....	97
Figura 19 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con la relación entre pares .....	98
Figura 20 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con la relación entre pares .....	101
Figura 21 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con la relación entre pares .....	103
Figura 22 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con la relación entre pares .....	104
Figura 23 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con cumplimiento de normas .....	105
Figura 24 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con cumplimiento de normas .....	107
Figura 25 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con cumplimiento de normas .....	108
Figura 26 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con cumplimiento de normas .....	109
Figura 27 Identificación de Imágenes .....	111
Figura 28 Identificación de emociones a través de cuentos en audios .....	112
Figura 29 Resolución de problemas a través de videos .....	113

### **Índice de Anexos**

Cuestionario .....	124
Cuentos cortos .....	130
Historias realizadas en videos cortos .....	136
Imágenes usadas para la identificación de emociones básicas .....	135

## Prólogo

Cuando tenía alrededor de 14 años, decidí estudiar psicología, llegué a recibir comentarios acerca de la buena escucha que podía tener hacia otros y que quizá sería buena psicóloga. En esos tiempos, me llamaba la atención el estudio de la mente, saber cómo funciona, conocer más a las personas y saber por qué actúan de tal o cual manera. Tomé varias decisiones erróneas antes de llegar a la elección de estudiar psicología a mis 20 años. Al ejercer la profesión, me di cuenta del cansancio mental que implica la escucha activa de otras personas; lo difícil que puede ser dejar en consultorio o el espacio de escucha aquellos conflictos hablados por pacientes. Llegué a escuchar diversas historias, de diversidad de personas. Historias sobre pérdida de hogares, de familias, de extremidades corporales, hasta la pérdida del interés por vivir; aquellas que sabían que iban a morir quizá pronto, quizá no tanto por un cáncer. Quienes perdieron al bebé tan esperado por negligencia médica; pasando por la adolescente que no quería morir, y que era su noticia reciente.

No es fácil escuchar historias, orientar, canalizar y salir como si nada hubieras escuchado. Por eso, decidí “suicidarme intelectualmente” como lo dijo alguna vez un Maestro de la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, refiriendo al hecho de no hacer práctica clínica. O casi suicidarme, ya que cambié de trabajo, me fui a dar clases, algo un poco más “sencillo”, preparas tus temas, impartir las clases y regañar a la población estudiantil por lo que pueden hacer dentro del plantel o quizás hasta fuera de él. Pero, siendo psicóloga, terminas escuchando.

Escuchando historias familiares, amorosas, académicas. Para la mejora de las actividades de las clases, del plantel, de dicha juventud, a veces analizaba sus contextos, y me causaba tristeza el futuro que ellas y ellos mismos querían para sí, el que veía que a mayor probabilidad les esperaba, y el futuro que algunos comenzaban por construirse. El rumbo de mi profesión se dirigió al regreso de la orientación vocacional, y la escucha en el espacio de atención terapéutica. Y las historias surgieron de nuevo, chicas con, al parecer, deseos inconscientes de tener un hijo, por ser la fuga a los problemas de su casa; mujeres y hombres en conflictos de adicciones, chicas con deseos sexuales y temor a decir “ponte el condón”, hijas golpeadas por sus madres y sus padres, hijas tocadas y hasta violadas por familiares cercanos, el chico acosado por el profesor. La maestra cansada de la directora y sus peticiones absurdas, estudiantes manipulados por el prefecto. Jóvenes con ideas de estudiar y poca

motivación. Jóvenes con talento, madres y padres que no desearon serlo. Pocas motivaciones, y muchas desmotivaciones alrededor de sus vidas.

Programas federales buenos, mal trabajados, poco presupuesto, directivos petulantes que hacen como que les importa el estudiantado, y se presumen en fotos de convenios en otros países, en eventos políticos, que ponen en internet para mostrar el “trabajo” que se hace, aunque no sabemos para quien. Todo esto me hizo pensar en lo olvidados que tenemos a las chicas y los chicos, ellas y ellos me lo reclamaban también, cuando no tenía tiempo suficiente para atenderlos. La atención psicológica individual es una herramienta importante, aunque se vuelve complicada cuando tienes 144 horas para atender 350 estudiantes al semestre, (eso si tuviéramos las 144 para la atención individual, pero debemos descontar las emergencias o los eventos “sociales”).

Toda esta larga historia de mi corta experiencia me ha hecho preguntarme, ¿cómo ayudar a estas chicas y chicos? Varias ocasiones lo dijeron en la facultad, no debemos ni podemos resolverles la vida a los demás. Aunque, creo que sí podemos orientar para que resuelvan las distintas situaciones por sí mismos. Cada persona debe tratar de hacerse cargo de su vida. Para esto, hay elementos importantes. El autoconocimiento, que encamina el conocimiento de las emociones, diferenciarlas y respetarlas. Respecto a esto, sí podemos orientar y educar. Lo que algunos han llamado Educación Emocional y de donde se desprenden las habilidades sociales y las habilidades emocionales.

## Introducción

Para muchas personas los requerimientos de la actualidad pueden parecer agobiantes por los cambios tan abruptos que estos implican. Aunque una de las características del ser humano es que puede adaptarse al medio y a los cambios que éste presenta, los movimientos han sido tan rápidos que parecieran no posibilitar dicha adaptación. A pesar de que cada generación ha enfrentado distintas situaciones problemáticas, puede decirse que la actual se encuentra ante desafíos muy importantes como: la falta de trabajo en el caso de los jóvenes, jornadas laborales extensas, bajos sueldos, sobresaturación de información y de exigencias por madres y padres hacia sus hijas y/o hijos para que estos sean los mejores, pandemias mundiales y, en el caso de niños y niñas no tan privilegiados, la falta de recursos educativos, sociales y de interacción familiar se vuelven un obstáculo adicional para su desarrollo.

Además de los desafíos mencionados parecieran existir algunos que han mermado el crecimiento de los individuos y que se ha extendido entre las sociedades, sobre todo en aquellas que se ubican en las grandes urbes, como por ejemplo: la falta de interés por aquellos que no son seres queridos o familiares propios, ausencia de motivación hacia el bien común, enajenamiento ante objetos materiales o banales, desaliento ante las crisis personales y conformismo ante lo que se vive socialmente. La sociedad actual también se ha caracterizado por equiparar un mejor nivel de vida con ingresos económicos altos y comodidades derivadas del poder adquisitivo.

Ante tales desafíos, se han buscado elementos para que las personas desarrollen capacidades que les permitan tener un cambio de actitud y de perspectiva respecto a los acontecimientos a los que se exponen, intentando con ello un cambio social beneficioso. La historia de la humanidad ha mostrado que la búsqueda de personas educadas en las distintas áreas académicas, no es factor suficiente para promover una mejor interacción entre individuos. En la actualidad, con las posibilidades de comunicación global, es posible reconocer que el simple dominio de áreas intelectuales o disciplinas tradicionales ya no es una meta suficiente para la educación. En nuestros días, nos encontramos con acontecimientos sociales preocupantes que se dan entre niños y jóvenes fuera y dentro de la escuela.

Situaciones que nos parecían lejanas como el acoso escolar, el maltrato entre maestros y alumnos e incluso acciones que ponen en peligro la vida de las personas, son cada vez más



frecuentes. En la ciudad de Monterrey, por ejemplo, en una escuela secundaria un estudiante ingresó un arma de fuego la cual detonó contra algunos compañeros y la profesora del grupo para posteriormente activarla contra su cabeza. Otro evento de la misma índole ocurrió en Campeche, donde un estudiante de nivel medio superior atacó a un compañero con un cuchillo que logró introducir al plantel. Episodios como los mencionados son cada vez más comunes y el ámbito educativo no puede permanecer ajeno a estas problemáticas bajo el falso planteamiento que el desarrollo intelectual trae consigo mejoras personales, o en otras palabras, pensar que el desarrollo de la intelectualidad promoverá en automático otras esferas de actuación de los individuos.

En tiempos recientes, los teóricos de la educación así como psicólogos investigadores han destacado el papel e influencia de la esfera socioemocional en las distintas interacciones que tiene la persona. Algunas investigaciones, por ejemplo, empezaron a mostrar cómo un desarrollo socioemocional poco favorecido repercutía en niveles de agresión e incumplimiento, así como en comportamiento que refieren a problemas de externalización (Eisenberg et al. 2005a, b; Hastings et al. 2000). Estudios, han encontrado que los aspectos socioemocionales tienen una amplia influencia no sólo en conductas de la misma esfera del desarrollo sino en el rendimiento académico. Otros autores han señalado la importancia de desarrollar las competencias socioemocionales para promover conductas de solución de problemas y el desarrollo de la experticia, entre otras cosas.

En México, la atención formal al desarrollo socioemocional es relativamente temprano. Aunque los docentes siempre han tratado de apoyar al alumnado ante situaciones de naturaleza afectiva, emocional y de desarrollo de habilidades sociales, no es hasta mediados de la presente década que se introduce en el currículo de la educación básica obligatoria, un eje que precisa que los encargados del ámbito educativo y la comunidad en general se integren en actividades que promuevan dicha esfera socioemocional. En tal sentido, es posible observar actualmente algunos trabajos orientados al desarrollo de competencias socioemocionales. No obstante, la diversidad de trabajos que pueden vincularse con el desarrollo socioemocional, requiere de propuestas que busquen el diagnóstico y desarrollo de este tipo de comportamientos al interior de las instituciones educativas, en los momentos formativos óptimos y bajo una postura estructurada coherentemente.

En este trabajo se realiza una propuesta para diagnosticar habilidades socioemocionales en alumnos de preescolar e implementar una serie de actividades que incrementen el nivel de desarrollo que se presente en tal dimensión. Para lo anterior, el escrito presenta cuatro apartados, en los cuales se muestra:

1.- El estado de conocimiento. En donde se abordan las principales líneas que han aportado al área del crecimiento socio-personal. Para esto se delimitan y caracterizan tres perspectivas: la del desarrollo de habilidades sociales; la vinculada a la inteligencia socioemocional; y la perspectiva de la educación socioemocional.

2.- El marco teórico. En el cual se muestra la perspectiva de las competencias socioemocionales, así como lo que se maneja desde la Secretaría de Educación Pública con base en las competencias socioemocionales y el trabajo que se está desarrollando desde ésta.

3.- La metodología empleada. En este apartado se muestra el trabajo realizado para poder obtener información sobre habilidades socioemocionales de las y los infantes. Desarrollando actividades en lo individual para poder observar las habilidades de cada infante.

4.- Resultados, discusión y conclusiones. En dicho apartado se muestra los datos arrojados a través de las valoraciones realizadas a los infantes, así mismo un análisis de dichos resultados con la diferenciación de las habilidades. Concluyendo con los puntos de vista sobre el análisis y las perspectivas sobre las alternativas de líneas de trabajo posteriores.

## **Justificación**

Tradicionalmente se suele reconocer a la familia como la promotora de valores y formas de ajuste social del individuo, y a la escuela, como aquella encargada de favorecer los aprendizajes en los diferentes dominios disciplinares y el desarrollo intelectual. La familia es considerada como un espacio ideal para el desarrollo de las personas y que propicia la sociabilidad, la cooperación así como los lazos afectivos entre familiares. No obstante, también es cierto que hay factores que pueden influir en el equilibrio familiar, llegando a afectar dicha institución y la capacidad que puede tener para cumplir con dichas funciones.

En concordancia con lo mencionado, reconocemos que las estructuras de las familias y sus formas de convivencia han sufrido cambios importantes. Uno de los más sobresalientes y que ha influido en las dinámicas familiares se relaciona con el hecho de la incorporación de ambos cuidadores de la familia al ambiente laboral. En este sentido, es común observar cómo las madres y padres, generalmente, deben trabajar jornadas completas, recorrer largas distancias entre el hogar y el trabajo, dejar a los infantes al cuidado de los familiares, o en ocasiones hasta con vecinos o amistades, situaciones que han llevado a la disminución del tiempo de convivencia, cuidado y promoción de las diferentes áreas de desarrollo de los infantes. Tal como lo describe Ariza y De Oliveira (2001), las transformaciones socioeconómicas y la consecuente disminución en el poder adquisitivo han promovido en muchos casos la participación “obligatoria” de las mujeres en la economía, lo que ha traído consigo grandes repercusiones en los aspectos de convivencia familiar y de organización de la vida doméstica.

Aunque los cambios mencionados han obedecido a una necesidad económica, de reconocimiento o de crecimiento personal en la mayoría de los casos, la realidad es que la incorporación de ambos padres a la actividad laboral formal ha favorecido que se confíe o traslade a las instituciones educativas, no solamente el desarrollo intelectual o aprendizaje de las disciplinas tradicionales (e.g. matemáticas, ciencias, geografía), sino también el desarrollo de aspectos emocionales y axiológicos de los estudiantes (Ribes, 2008). De hecho, la formación social y emocional ha dejado de ser un aspecto voluntario y vinculado con el interés del docente por promover tales esferas y actualmente ocupa un espacio importante en los planes de estudio de los diferentes niveles educativos del nivel básico (cf. Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

La inclusión del desarrollo social y emocional de manera explícita en la educación formal es importante, ya que esta institución ha sido planteada como el factor que puede promover el desarrollo del potencial de la persona, así como aquellos aspectos vinculados a conformar un ciudadano socialmente responsable y con capacidades socioemocionales que le permitan afrontar los retos de la vida que la sociedad actual impone.

La idea vinculada al desarrollo de capacidades socioemocionales en la educación formal se fundamenta en los pilares de la educación planteados por Delors (1996), en el informe a la UNESCO sobre la educación del siglo XXI. Los pilares de la educación son una metáfora que hace alusión a aquellos cimientos que soportan y promueven diversas capacidades y formas de responder del individuo ante la sociedad, estos son conocidos como: “aprender a conocer”, el cual se vincula con el conocimiento de áreas básicas y elementos requeridos para el desarrollo de actividades cotidianas como sumar, restar, escribir, leer, entre otros más avanzados; “aprender a hacer”, pilar relacionado con la práctica de los conocimientos adquiridos; estos dos primeros pilares se enfocan en el impulso del área cognitiva. Un tercer pilar es el “aprender a ser”, éste se relaciona con la autorregulación, el conocimiento y la expresión de las emociones propias y la consciencia de las ajenas. El cuarto pilar, “aprender a vivir juntos”, promueve la mejora en las relaciones sociales, la convivencia sana, la comunicación asertiva y una mayor interacción, buscando como resultado el desarrollo en el área social. La vinculación de estos dos últimos pilares fundamenta y justifica la necesidad de desarrollo de las capacidades sociales y emocionales en la educación formal.

La importancia de formar en habilidades sociales ha sido abordada y reconocida por diversos autores (Pérez, Filelia & Soldevila, 2014; Roca, 2014), ya que consideran que estas favorecen el desarrollo de los sujetos en diversas áreas sociales, promueven una mejor interacción con las personas que les rodean y aportan a la reafirmación de su autonomía. Roca (2014), por ejemplo, afirma que las habilidades sociales “son una serie de conductas observables, pero también de pensamiento y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos” (P.7). En otras palabras, se plantea que la formación en aspectos socioemocionales es un elemento importante para el desenvolvimiento del individuo ante las situaciones cotidianas que se le presenten. El desarrollo y modulación de respuestas emocionales apropiadas también ha sido planteado como un factor importante que influye en los resultados o aspectos educativos. Para algunos

autores, las emociones son altamente importantes ya que éstas “intervienen en todos los procesos evolutivos: en el desarrollo de la comunicación, en el conocimiento social, en el procesamiento de la información, en el apego, en el desarrollo moral, etc.” (López, 2005, p.154). Además, consideran que las emociones no son respuestas aisladas o de carácter innato o abstracto, sino que estas influyen y son influidas por las diversas interacciones que ha tenido el individuo en su nicho social.

Es por las vinculaciones entre ambos tipos de esferas (i.e. la social y emocional) que autores como Bisquerra (2009) y Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), por citar unos ejemplos, enfatizan la relación entre el desarrollo social y emocional, considerando que ambas son formativas y las integran denominándolas educación socioemocional. Bisquerra (2009), de hecho, resalta la importancia de la educación socioemocional al sostener que esta debe ser “un proceso educativo continuo y permanente puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico, desde la educación infantil hasta la vida adulta, y en la formación permanente durante toda la vida.” (p. 158).

El reconocimiento de aspectos sociales y emocionales para favorecer la educación integral en los individuos no es un aspecto novedoso. Autores prominentes que han influido en la pedagogía han argumentado desde sus obras y reflexiones la importancia de considerar estas esferas en la educación formal. Dewey (1982), por ejemplo, planteaba que el sujeto está interrelacionado con el ambiente por lo que sus reacciones dependen de las relaciones que establece con éste. Las emociones, consideraba Dewey, son los procesos que resultan de la interacción del sujeto y el medio, dando como resultado percepciones que se reflejan en formas como miedo, alegría, tristeza, etc. Estas emociones no eran consideradas como un factor abstracto, sino que estaban influidas por las conductas sociales y tenían un reflejo en las mismas.

De acuerdo con Pestalozzi, retomado por Abbagnano y Visalberghi, “sentimiento, intelecto y gusto constructivo práctico son los resortes fundamentales de nuestra acción. Estos resortes, al integrarse armoniosamente, determinan todos y cada uno de nuestros hábitos virtuosos” (1992, p.322). Para Pestalozzi la educación intelectual y artesana era posible cuando se educaban los sentimientos y aptitudes prácticas en general. Por su parte, María Montessori, otra gran precursora de la educación de finales del siglo XIX y principios del XX, sostenía que existían ciertos periodos sensitivos de los infantes que impulsaban su

desarrollo y comparaba dichos periodos con un faro encendido que iluminaba interiormente con mayor sensibilidad al niño y lo impulsaba a actuar y aprender con mayor facilidad. Montessori, llegó a difundir que la sensibilidad puede permitir que el infante se ponga en contacto con el mundo que le rodea, de manera intensa, y que es así como le resulta fácil y entusiasta. Como puede observarse, desde épocas anteriores y a partir de trabajos de teóricos clásicos de la educación, la formación en aspectos sociales y emocionales es abordada con gran importancia.

Algunos autores contemporáneos (Salovey & Mayer, 1997. Bisquerra, 2009. y Goleman, 1995) retoman la importancia de promover el desarrollo socioemocional con la finalidad de crear ciudadanos reflexivos, críticos, participativos, así como sujetos que mejoren ambientes sociales, cambien actitudes y modifiquen interacciones personales. De acuerdo con Bisquerra (2009) “entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.” (p. 147). Dichas capacidades, así como otras, considera el autor, pueden ser adquiridas con mayor facilidad en la infancia.

La importancia de la educación socioemocional no sólo se ha quedado en trabajos filosóficos-reflexivos. En la literatura experimental existen diversas indagaciones que señalan las relaciones que tienen las conductas sociales y las emocionales con diversos aspectos como el cognitivo, el de adaptación, de superación entre otros. A partir de un bagaje de investigaciones y obras se ha resaltado la necesidad de tomar en cuenta otros factores además de las capacidades cognitivas de los estudiantes para poder promover un crecimiento integral. Diversos estudios realizados tanto por organismos internacionales así como por académicos interesados en observar la influencia entre emociones y desarrollo han evidenciado relaciones importantes entre estas.

Sánchez, Valerio y Gutiérrez (2016) han recopilado investigaciones vinculadas con las habilidades socioemocionales y su impacto en diversas dimensiones. Dichos autores analizan la influencia que tienen las habilidades socioemocionales en la salud, el rendimiento académico, el rendimiento laboral, así como el comportamiento en situaciones de riesgo. Con la finalidad de justificar la importancia de tomar en cuenta los aspectos sociales y

emocionales, se presentan algunos estudios significativos que enfatizan aspectos importantes para el desarrollo de los individuos, a saber:

a) Las habilidades pueden transformar vidas. La OCDE (2012) ha reconocido cómo las personas con pocas habilidades o poco cualificadas pueden tener mayores desventajas futuras en aspectos como el económico, el empleo y crear dependencias durante la vida adulta de los llamados beneficios sociales. Por lo que consideran que las habilidades afectan a las personas y su bienestar y por tanto a las naciones.

b) Las decisiones que se pueden tomar con respecto a la vida cotidiana son influidas por las habilidades no cognitivas desarrolladas, (socioemocionales). Heckman, Stixrud y Urzua (2006) encontraron que habilidades no cognitivas influyen ampliamente las decisiones escolares y por lo tanto los ingresos de las personas dadas dichas decisiones. Además, observaron que la escolaridad, el empleo, la experiencia en el trabajo y la elección de carrera son afectados tanto por habilidades cognitivas como por habilidades no cognitivas o socioemocionales.

c) La falta de competencias socioemocionales aunado a la falta de conexión con el entorno puede ser perjudicial para el comportamiento, la salud y los resultados escolares. Durlak y otros (2011) desarrollan un meta-análisis de programas escolares y aprendizaje social y emocional, encontrando que los programas aplicados por SEL (Social and Emotional Learning) reflejaban un mayor crecimiento en el rendimiento personal.

d) Las competencias socioemocionales se correlacionan positivamente con los resultados académicos. Ferragut y Fierro (2012) correlacionan tres subescalas referentes a habilidades sociales y emocionales con los resultados académicos. Los autores observaron que la inteligencia emocional puede ser un factor predictor del rendimiento académico.

e) Los niveles de ansiedad de los alumnos y el clima en el aula de niños de primaria, se ven influidos por las competencias socioemocionales. Ros, Filelia, Ribes y Pérez (2017), observaron una relación importante entre el nivel de competencias socioemocionales y los estados e índices de ansiedad de los alumnos a nivel primaria, así como el tipo de ambiente áulico que se presentaba. Sus resultados concluyen que el tener un manejo de las emociones eficiente, de igual forma que una autoestima sana, puede llegar a contribuir en dichos resultados.

f) Las emociones influyen en puntaje o calificaciones que obtiene los alumnos en la escuela. Pulido y Herrera (2017), en un estudio con alumnos de varias escuelas y distintos niveles desde nivel primaria, observaron que a mayores puntajes o mayor nivel de inteligencia emocional los estudiantes mostraban calificaciones escolares más altas en comparación de aquellos que obtenían niveles más bajos, el estudio también analizó la relación del miedo y la inteligencia emocional de los estudiantes de distintas culturas, género y estatus socio-económico.

g) La formación de las habilidades puede promover la cohesión social o la capacidad de tomar decisiones colectivas. De acuerdo con Sánchez, Valerio y Gutiérrez (2016) y el Banco Mundial (2012) desarrollar dichas habilidades puede mejorar los empleos. El cuál es el aseguramiento de una estabilidad económica, para los sujetos y por tanto para los países.

h) El estudio del impacto de habilidades socioemocionales también se ha observado en los espacios laborales. Hartas (2011) observó asociaciones positivas entre dichas habilidades y los resultados en el mercado laboral con resultados que apuntan a una mayor equidad en la vida diaria y cómo la mejora de dichas habilidades promueve dicha equidad.

Los estudios presentados sugieren que no es solamente importante el desarrollo de conocimientos de las personas, sino el de cualidades y capacidades diversas como la persistencia, el autocontrol, la curiosidad, la conciencia, la determinación y la confianza en sí mismo, entre otras. No contar con ellas puede incrementar la posibilidad de la existencia de conflictos personales, sociales, económicos o de salud. De hecho, algunos autores (Bisquerra, 2003) consideran que varios de las problemáticas que aquejan a la sociedad actual (ingesta de estupefacientes, acoso escolar, autolesiones, etc.) tienen un trasfondo emocional. Por lo que es necesario promover cambios en las respuestas emocionales que se dan a los acontecimientos con la finalidad de prevenir comportamientos de riesgo y sobre todo apoyar el desarrollo integral de los alumnos. En síntesis, el trabajo dirigido a promover el área socioemocional de los alumnos se ve justificado por: 1) La búsqueda de una educación integral, 2) creación de ciudadanos críticos. 3) disminuir desventajas futuras socialmente 4) evitar riesgos académicos, y a su vez brindar un apoyo escolar. 5) crear una cohesión social y una capacidad de toma de decisiones colectiva.



## **Problemas de Investigación**

El trabajo vinculado a la indagación sobre factores o el desarrollo de competencias socioemocionales ha sido implementado en otros países desde hace algunas décadas. En nuestro país, no obstante, este tópico apenas ha sido considerado de manera formal en el currículum a partir del año 2017 con la implementación de los aprendizajes clave en la presentación del nuevo modelo, que establece en el trayecto curricular a la Educación Socioemocional como un eje de desarrollo integral que debe promoverse desde el nivel básico hasta el medio superior. El propósito de este eje es favorecer una educación que desarrolle habilidades socioemocionales en las y los estudiantes de los diversos niveles. Esta reciente incorporación del aspecto socioemocional ha llevado a plantear la necesidad, no solamente de promover actividades y estrategias de desarrollo socioemocional, sino a reconocer cómo se encuentra el estudiantado de distintos niveles respecto a los indicadores que se relacionan con las habilidades socioemocionales. Las investigaciones en este país han ido creciendo poco a poco, no obstante, es necesario profundizar en el diagnóstico del alumnado de niveles específicos, pero sobre todo en el diseño e implementación de estrategias que evidencien ser útiles para promover dichas habilidades.

Respecto al reconocimiento de habilidades socioemocionales, es importante mencionar que una problemática que puede identificarse en la literatura que indaga en el nivel de desarrollo de los alumnos en relación a esta área, se relaciona con la utilización de instrumentos que valoran diferentes tipos de constructos que no se igualan con habilidades o con conceptos vinculados a la esfera socioemocional. En tal sentido, es necesario poder llevar a cabo diagnósticos con instrumentos que midan fielmente habilidades y no otros constructos como hábitos, expectativas, ideologías, creencias.

Relacionado con lo mencionado, se considera importante que se realicen indagaciones durante el trayecto de preescolar. Lo anterior, ya que, se han mencionado en otras investigaciones referentes, en la etapa preescolar se llegan a presentar problemáticas con respecto a sus comportamientos, como conductas desafiantes, o antisociales, problemas que se han relacionado con las relaciones entre pares o falta de dichas relaciones, frente a lo que, si se encuentran dichos problemas en esta etapa será muy común que se persistan posteriormente. Lo que son llamadas comportamientos mal adaptados, y que se tiene de

referente que la implementación de programas de prevención con base en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales puede generar una diferencia.

Por último, se considera que, aunque el tópico sobre habilidades socioemocionales se está promoviendo en la educación básica, existen pocas investigaciones que indagaran sobre la efectividad de ciertas formas de intervención en el desarrollo de dichas habilidades. En los programas de la SEP se pueden observar actividades con despliegue de atención, así como de la combinación de relajación y atención, entre otras que poco ubican la práctica o enseñanza de las habilidades referidas por el mismo programa. Aunque no muestra planteamientos fundamentados en la evidencia.

### **Preguntas de Investigación**

Ante las problemáticas consideradas, surgen las siguientes preguntas para el trabajo que se presenta.

#### **Preguntas de Investigación:**

##### **General**

- ¿Cuál es el nivel de habilidades socioemocionales de infantes de nivel preescolar?

##### **Específicas Secundarias**

- ¿Cómo valoran madres y padres el nivel de habilidades socioemocionales de sus hijas e hijos de nivel preescolar?
- ¿Cómo valoran madres y padres el nivel de habilidad respecto a la identificación de emociones básicas tales como la alegría, el miedo, la tristeza y el enojo ante diferentes actores y situaciones?
- ¿Cómo valoran madres y padres el nivel de habilidad respecto a la identificación de emociones básicas a partir de imágenes de personas y cuentos cortos?
- ¿Cómo valoran madres y padres el nivel de habilidad respecto a la identificación de emociones básicas de los infantes vinculadas a la temporalidad de la ocurrencia de éstas?
- ¿Cómo valoran madres y padres el nivel de habilidad respecto a la expresión emocional vinculadas a la gesticulación o a la expresión verbal?
- ¿Cómo valoran madres y padres el nivel de regulación emocional de sus hijos?
- ¿Cómo valoran madres y padres el nivel de habilidad de sus hijos respecto a las alternativas que proponen para resolución de problemas particulares?

- ¿Cómo valoran madres y padres el nivel de habilidad con respecto al desarrollo de relaciones interpersonales, tomando como referencia la convivencia con otros infantes, así como adultos, en donde se abarca el ofrecimiento de ayuda a otras personas, siendo solicitada en ocasiones?

### **Objetivos de Investigación**

De dichas preguntas, se despliegan los siguientes objetivos:

#### **General**

- Reconocer el nivel de habilidades socioemocionales de infantes de preescolar.

#### **Específicos**

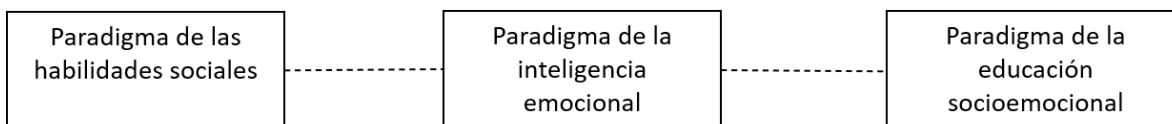
- Implementar un instrumento que valore específicamente habilidades sociales y de regulación emocional que permita reconocer el nivel de competencia socioemocional.
- Reconocer cómo valoran madres y padres el nivel de habilidades socioemocionales de sus hijas e hijos de nivel preescolar.
- Reconocer, a partir de la evaluación de los padres de familia, el nivel de habilidad respecto a la identificación de emociones básicas tales como la alegría, el miedo, la tristeza y el enojo ante diferentes actores y situaciones.
- Valorar las habilidades socioemocionales de identificación de emociones básicas a partir de imágenes de personas, cuentos cortos.
- Reconocer la identificación de emociones básicas de los infantes vinculadas a la temporalidad de la ocurrencia de éstas.
- Reconocer la percepción de los padres respecto a las habilidades de expresión emocional vinculadas a la gesticulación o a la expresión verbal.
- Reconocer el nivel de regulación emocional de los alumnos a partir de la percepción de los padres.
- Valorar la habilidad de los alumnos de preescolar para dar alternativas que resolvieran problemas particulares.
- Reconocer el nivel de habilidad en el desarrollo de relaciones interpersonales, tomando como referencia la convivencia con otros infantes, así como adultos, en donde se abarca el ofrecimiento de ayuda a otras personas, siendo solicitada en ocasiones.

**Capítulo 1**  
**Estado del Conocimiento**

## Influencias Teórico-Conceptuales de la Educación Socioemocional

La educación socioemocional no ha tenido un surgimiento claro y mucho menos consensuado. Puede decirse que los antecedentes de este movimiento se pueden rastrear hasta los intentos por desarrollar conductas sociales en niños durante los años treinta del siglo pasado, mucho después, se introduce el concepto de inteligencia emocional y, dentro de las propuestas psicológicas, se empieza a abordar el concepto de competencia socioemocional. En tal sentido, la educación socioemocional se ha visto influida por estos tres paradigmas de desarrollo, diferentes en sus planteamientos y abordajes del fenómeno de ajuste social y emocional. En este capítulo se realiza un recorrido respecto a la forma en que se han ido desarrollando trabajos vinculados a la educación socioemocional basados principalmente en trabajo realizado por Caballo (1993), Bisquerra (2003) y diversos autores anglosajones, por considerarlos la base de las propuestas actuales en el campo de la educación socioemocional.

Como se muestra en la Figura 1, se considera que el campo de la educación socioemocional ha estado influido por diversas perspectivas que han buscado indagar y trabajar para promover mejores formas de ajuste social y emocional del individuo. En el caso de esta tesis, se rescatan tres principales paradigmas de investigación e intervención que pueden observarse en la literatura, que se inician con la propuesta del desarrollo de habilidades sociales, se transita al concepto de inteligencias múltiples y con ello el de inteligencia emocional y por último, al paradigma de la educación socioemocional. Cabe destacar que estas tres grandes formas de caracterizar los trabajos de educación socioemocional no implican que alguno de ellos haya dejado de existir, ni se plantea la importancia de uno sobre otro. La intención es poder mostrar un panorama general de cómo se encuentra el campo relacionado con la educación socioemocional.



*Figura 1.* Planteamiento de las diversas perspectivas que han promovido el desarrollo social y/o emocional del individuo, que se planteará en este capítulo.

## **La perspectiva basada en las habilidades sociales**

De acuerdo a Philips (1985) antes de siquiera utilizar el término habilidades sociales, ya existían escritos que se enfocaban al desarrollo de conductas socialmente pertinentes en los trabajos de Jack (1934) –“Un estudio experimental de la conducta ascendente en niños preescolares”-, Murphy, Murphy y Newcomb (1937) –“Psicología social experimental”-, Page (1936) –“La modificación de conducta ascendente en niños preescolares”-, (Louttit, C. M. (1953) Thompson (1952) – “Psicología infantil: tendencias de crecimiento en el ajuste psicológico”- y Williams (1953) – “Un análisis factorial del comportamiento social de Berne en niños pequeños”. Estos trabajos pioneros han sido comúnmente ignorados y no suelen ser reconocidos como antecedentes del movimiento de las habilidades sociales.

De acuerdo a Caballo (1993) tres son las fuentes principales que promovieron científica y sistemáticamente el desarrollo conceptual de las habilidades sociales, a saber: 1) el trabajo realizado por Salter (1949), influido por los trabajos de Pavlov, denominado “terapia de reflejo condicionado”; 2) los escritos de Zigler y Phillips (1960) respecto a la “competencia social”; y 3) los trabajos realizados en Inglaterra vinculados a las habilidades sociales.

Respecto al primer movimiento, Salter en su obra *“Terapia de reflejo condicionado”* abordaba los efectos negativos del condicionamiento emocional y postulaba una serie de procedimientos para poder trabajar con esos trastornos. Influido por esa obra, Wolpe (1958) empleó lo que sería un término importante en el trabajo de las habilidades sociales: la asertividad. Esta propuesta se relacionó con los planteamientos sobre reflejos inhibitorios y excitatorios planteados desde el modelo de los reflejos condicionales desarrollados por Pavlov. Es a partir de estas obras que otros trabajos sobre asertividad cobraron relevancia y tuvieron un gran impacto en los Estados Unidos durante 1958-1978. A la fecha el término asertividad se relaciona con el tópico de habilidades sociales y el modelo de la competencia social, aunque el análisis de su sentido trasciende el tópico de las habilidades sociales.

El segundo momento influyente mencionado por Caballo (1993) se relaciona con los trabajos elaborados por Zigler y Phillips (1960) los cuales abordaron la competencia social. Para estos autores, el concepto de competencia social que solía utilizarse en las mediciones clínicas eran conceptualizaciones limitadas y consideraban que la competencia social debía observarse como una variable amplia y multidefinida que reflejara el nivel de desarrollo del individuo, es decir, el nivel de maduración alcanzado. Phillips consideraba que varios

estudios habían encontrado evidencia de que la competencia social (considerada de manera amplia) era un indicador válido del nivel general de madurez del individuo y que se había notado una relación positiva entre la efectividad social e índices perceptuales de nivel de desarrollo, así como en la incidencia y la forma de los trastornos mentales (Phillips y Zigler, 1961; Zigler y Phillips, 1960, 1961). El propósito de los autores era probar la proposición de que el pronóstico también está relacionado con la competencia social.

El tercer momento influyente el desarrollo de las habilidades sociales como paradigma para el ajuste socioemocional de los individuos puede rastrearse los trabajos en los que, de acuerdo con Caballo (1993), el concepto de habilidad se trasladó a las interacciones hombre-máquina, en la cual se establecían analogías que implicaban características perceptivas, decisoras, motoras y otras relativas al procesamiento de la información. Las habilidades fueron consideradas similares a este planteamiento:

El modelo de habilidades sociales también enfatiza los procesos de retroalimentación. Una persona que conduce un automóvil ve de inmediato cuándo va en la dirección equivocada, y toma medidas correctivas con el volante. Así, las personas que interactúan hacen lo mismo; si la persona habla demasiado, interrumpe, hace preguntas cerradas o no hace preguntas, y parece menos interesado en lo que tiene que decir. La retroalimentación requiere percepción, mirar y escuchando a la otra persona. El desempeño experto requiere la capacidad de tomar las medidas correctivas apropiadas referidas como 'traducción' en el modelo: no todos saben que los índices de búsqueda abiertos hacen que la gente hable más y las preguntas cerradas les hacen hablar menos. Y depende de un número de secuencias de dos pasos de comportamiento social mediante el cual ciertos actos sociales tienen efectos confiables en otro. Veamos el comportamiento social como un desempeño calificado similar a habilidades motoras como conducir un automóvil (Argyle, 1969, p. 132).

De acuerdo con Eceiza, Arrieta y Goñi (2008), no fue sino hasta la década de los ochentas del siglo pasado, que se observó la consolidación del concepto de habilidades sociales, se produce un gran número de investigaciones y se plantean bases teóricas y conceptuales que se relacionan con trabajos de diseños y aplicación de programas de intervención para la mejora de habilidades sociales. En el caso de la comunidad hispano

parlante se realizaron diferentes obras como: “*Determinantes situacionales de la habilidad social*” (Furnham, 1983), “*Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Una estrategia multimodal*” (Caballo, 1987), “*Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*” (Caballo, 1988), “*Asertividad: definiciones y dimensiones*” (Caballo, 1993), “*Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*” (Monjas, 1993), “*Las habilidades sociales en el currículo*” (Monjas y González, 2000), “*Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*” (Inglés, 2003), entre muchas otras.

La conceptualización de habilidades sociales, no obstante, no presenta un consenso entre autores. A continuación, se presentan algunas definiciones que se han brindado sobre la conducta socialmente hábil:

- 1) La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos (Rimm, 1974, p. 81).
- 2) La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo (Rich y Schroeder, 1976, p. 1082).
- 3) La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad (Wolpe, 1977, p. 96).
- 4) La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos para ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás (Alberti y Emmons, 1978, p. 2).
- 5) La expresión manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta (McDonald, 1978, p. 889).
- 6) El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones



similares de la otra persona y comparta estos derechos, etc. con los demás en un intercambio libre y abierto (Phillips, 1978, p. 13).

- 7) Un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objetivo, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo (Hargie, Saunders y Dickson, 1981, p. 13).

En síntesis, de las habilidades sociales, dieron apertura a lo que ahora se aborda como educación socioemocional, obviamente, bajo este paradigma lo resaltado se vinculaba con aspectos conductuales de ajuste social interactivo con menor énfasis en los aspectos emotivos. Es importante mencionar que, aunque este fue la primera línea de acercamiento al estudio e intervención en el desarrollo de la esfera socioemocional, no implica que se haya dejado de trabajar bajo este paradigma. En los siguientes párrafos se muestran formas iniciales y contemporáneas del abordaje del desarrollo de habilidades sociales para que el lector reconozca la lógica de tal perspectiva.

Ejemplos del desarrollo de las Habilidades sociales son trabajos como el desarrollado por Lacunza (2009) “Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia”, quien identificó diferencias estadísticas entre las habilidades sociales de niñas y niños, teniendo las niñas un mayor repertorio de habilidades. Así también identificó las dimensiones de agresión física y/o verbal y la trasgresión de la escala comportamental. Se encontró con un bajo nivel de habilidades en niños con comportamientos disruptivos. Considerando que dichas habilidades pueden prevenir dicho comportamiento, y a su vez favoreciendo la adaptación y aceptación de los otros, así como los refuerzos positivos.

Oros y Fontana (2015) en su artículo “Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas?”, encontraron que las emociones positivas y la empatía, son facilitadoras del despliegue de las habilidades de conductas sociales, considerando el mayor impacto de las emociones positivas en comparación con la empatía. En el artículo retoman a Decety y Jackson (2004), considerando cuatro componentes específicos: 1) imaginar la experiencia del otro, toma de perspectiva, 2) comprender las reacciones automáticas con base en la observación del estado de las y los otros, correspondencia afectiva, 3) habilidad para identificar la propia experiencia y la ajena, conciencia afectiva, y 4) regular la intensidad de las experiencias afectivas sin llegar a sentirse abrumados por los mismos, regulación empática. Considerando de igual manera que las competencias sociales,

específicamente las que abordan las habilidades sociales, no han alcanzado la atención que debería, llegaron a la confirmación de la hipótesis sobre la empatía, como las emociones positivas son importantes precursores de las habilidades sociales adecuadas a la niñez.

En el siguiente apartado referente al abordaje de la inteligencia socioemocional, podrá observarse cómo se pone mayor atención al análisis de las emociones, la regulación de éstas y la importancia de promoverlas y tomarlas en cuenta en los diferentes escenarios educativos, sobre todo a partir del trabajo derivado de concebir diferentes tipos de inteligencias, entre ellas la emocional.

### **La perspectiva relacionada con la inteligencia emocional**

El término de inteligencia emocional se ha construido a través del análisis de los conceptos de Inteligencia, emociones, competencias y habilidades. Las primeras consideraciones fueron acerca de la relevancia única de la inteligencia cognitiva, creyendo en un principio que a mayor nivel de inteligencia el nivel de vida de la persona y de desarrollo es mejor. Estudiando entonces la inteligencia desde décadas atrás, aunque, se ha visto que personas con un alto CI no siempre llegan a cumplir con un estándar de logro, ante ello se ha considerado el requerimiento de otros elementos.

Fueron Peter Salovey y John Mayer quienes publicaron en 1990 su artículo “Emotional intelligence”, donde retoman el punto de la existencia de diferentes tipos de inteligencias, considerando el planteamiento de Thorndike sobre la inteligencia social como la capacidad de entender a otras personas. Esta consideración de las distintas inteligencias, surge también desde el reconocimiento del trabajo desarrollado por Gardner (1993) con su visión de inteligencias personales las cuales se dividen en intrapersonal e interpersonales. Dichas inteligencias se relacionaba con los sentimientos. A partir de esto, desarrollan el concepto de inteligencia emocional, el cual es referido como: “el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de monitorear los sentimientos y las emociones propias y ajenas, para desacreditar entre ellas y utilizar esta información para ocultar los pensamientos y las acciones de uno.” (P.189)

En el artículo mencionado, los autores consideran la importancia sobre cómo las personas evalúan y comunican las emociones y cómo éstas son usadas para resolver problemas. Reconocen tres habilidades para dicha inteligencia: 1) evaluar y expresar emociones en uno mismo y en otras personas, la cual consiste en reconocer en uno mismo y

en los demás las emociones en su reflejo verbal y no verbal; es decir, las respuestas faciales y las nombradas directamente. Así como la percepción de las emociones con las y los demás y la empatía hacia dichas emociones; 2) regular las emociones, implicando hacia uno mismo y hacia otros, esto es, se viven experiencias que traen consigo estados de ánimo, los cuales se deben analizar por un sistema regulatorio para cambiarlas si es necesario. Dicha habilidad está dirigida hacia otros, esto por ejemplo cuando alguien puede provocar emociones en otras personas; y 3) y utilizar dichas emociones, para la resolución de problemas, influyendo dichas emociones de forma sutil para sistemáticamente en las estrategias que intervienen en dicha resolución de problemas. Para los autores, dichas habilidades eran consideradas como una forma de inteligencia emocional, ya que requieren de un procesamiento de información desde dentro del organismo y es el requerimiento mínimo para un funcionamiento socialmente adecuado.

En el 2002, Fernández-Berrocal y Extremera, publican “La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”. En este artículo, consideran que la inteligencia cognitiva no es suficiente para lograr el éxito profesional. Exponen a su vez los dos modelos más utilizados para valorar la inteligencia: el modelo mixto de Goleman y Bar-On y el modelo de habilidades de John Mayer y Peter Salovey (a estos últimos autores se les atribuye el surgimiento del concepto de Inteligencia Emocional en la literatura). De acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2002), los sentimientos son como un sistema de alarma y destacan la importancia de saber entender nuestros sentimientos y emociones para poder mejorar nuestras reacciones y así poder controlarlas. El artículo tiene la finalidad de sensibilizar a educadores sobre la importancia de las emociones y la educación de las mismas.

Para Fernández-Berrocal y Extremera (2002), el modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey es aquel que se puede utilizar de mejor manera, en tal sentido, al retomar dicho modelo definen a la inteligencia emocional como la: “habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de las demás” (P.2). Por ello, apuntalan a cuatro componentes de dicha inteligencia, percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Ellos concluyen que, el enseñar la inteligencia emocional está ligado a la práctica, así como el entrenamiento y su perfección más que a una instrucción verbal.

En el 2004, Extremera y Fernández-Berrocal, realizan el trabajo “El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas”. Analizan el papel del concepto de inteligencia para destacar ciertos parámetros de desarrollo de las personas. Plantean que la consideración de la inteligencia como elemento únicamente cognitivo, no permite observar el desarrollo de todo el potencial de la persona y consideran que la inteligencia emocional es una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo puede solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que lo rodea. A partir de lo anterior, los autores destacan la importancia del trabajo sobre la Inteligencia Emocional, ya que lo consideran influyente en el bienestar y ajuste psicológico de las personas.

Además de lo anterior, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) revisan investigaciones que han tenido como propósito examinar los niveles de salud mental, satisfacción y bienestar para comprobar si estos niveles están relacionados con niveles de inteligencia emocional, observando que los alumnos universitarios con más inteligencia emocional muestran menos síntomas físicos de ansiedad social y depresión. También visualizan la influencia en la calidad de las relaciones interpersonales y, de los estudios revisados en esta área, plantean la idea que las personas con alta Inteligencia Emocional tienen mejores habilidades de regulación, percepción y comprensión de emociones ajenas. Después del análisis de resultados de algunas investigaciones, consideran que la inteligencia emocional juega un papel predictor en el rendimiento escolar, y esto los lleva a concluir que el término está adquiriendo más solidez en el planco científico y está madurando como marco de estudio.

Dentro del mismo año, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) brindaron resultados de la investigación: “La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula”. En este trabajo presentan los métodos utilizados para la medición de la Inteligencia Emocional y los autores que los han desarrollado. Retoman para sus definiciones a Mayer y Salovey (1990) y entre algunas acciones realizadas están: la explicación de forma clara de los reactivos de algunas de las pruebas usadas para estos conceptos, el establecimiento de cuestionarios, escalas, auto-informes y evaluaciones basadas en observaciones externas y en tareas de ejecución. En su análisis mencionan la complejidad que implica la búsqueda de la medición de la Inteligencia Emocional, ya que los métodos que ellos estudian no captan la totalidad de los posibles aspectos de la misma.

En el año 2005, Fernández-Berrocal y Extremera nos brindan el referente: “La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey”. Enfocados en el modelo mayormente utilizado en ese país, comentan que los riesgos del siglo anterior han pasado a este siglo a niños y adolescentes, en el sentido de que se están promoviendo situaciones de riesgo como embarazos no deseados, violencia, impulsividad, entre otros. Por lo anterior, sostienen que hay una necesidad e importancia de cuidar a dicha población y una forma de hacerlo es a través de la prevención. Aunque reconocen que han existido intentos por llevar este tipo de acciones, los autores consideran que las intervenciones, a final de cuentas, llegan a ser trabajos fragmentados y programas mal implementados. Dentro del recorrido por el cual nos llevan, nos hablan de la necesidad de aprender otras habilidades no cognitivas con la finalidad de disminuir o prevenir estas conductas de riesgo y promover, en su lugar, conductas asertivas. En este artículo se observa como los autores buscaron difundir el modelo de Mayer y Salovey, ya que, para ellos, éste comprueba presupuestos teóricos, va acompañado de instrumentos de medida que permiten continuar con gestiones futuras y posibilitan el desarrollo de programas de intervención y evaluación factibles.

En el 2008 se publica un artículo de Fernández- Berrocal y Ruiz titulado: “La inteligencia emocional en la Educación”, en el cual se muestra el referente teórico de la Inteligencia Emocional, así como los beneficios que ésta puede ofrecer. Uno de dichos beneficios que observan los autores se relaciona con el rendimiento académico, ya que, afirman que las habilidades emocionales son un factor que permite afrontar dificultades a las personas. Por esto, son partidarios de la Inteligencia Emocional para que ésta actúe como moderadora de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico. Pues se ha observado que personas que tienen bajo desarrollo de habilidades emocionales pueden experimentar más fácilmente estrés ante dificultades durante sus estudios.

En 2012, Ferragut y Fierro, en su estudio “Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes”, buscaron analizar la relación entre el bienestar personal y la inteligencia emocional como factor predictor del rendimiento académico. El estudio se llevó a cabo en un Colegio de la provincia de Málaga (España). Los resultados arrojaron correlación positiva entre los tres componentes de la Inteligencia Emocional (adecuada percepción de los estados emocionales, comprensión de la naturaleza de estos estados, regulación de los mismos) y el rendimiento académico.

Otra investigación dentro del marco de la inteligencia emocional fue realizada por Rodas y Rojas (2015) en la ciudad de Lambayeque Perú, en el trabajo titulado: “El rendimiento académico y los niveles de inteligencia emocional”. Los autores buscaron determinar la relación entre el rendimiento académico y los niveles de inteligencia. En su artículo muestran el método de investigación utilizado, descriptivo e inductivo, utilizando cuestionarios, y observación como técnicas de campo para llegar a los resultados de los estudiantes de la facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la UNPRG (Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo) en la ciudad de Lambayeque, considerando como resultados una relación positiva y significativa entre dichos elementos (inteligencia emocional y rendimiento académico).

En otros países encontramos pocos trabajos, aunque son referentes de igual manera. En el año 2016 Isaza-Zapata y Calle-Piedrahita, realizaron una investigación en Colombia titulada: “Un acercamiento a la comprensión del perfil de la Inteligencia Emocional”. Los autores trabajaron con docentes de la educación primaria de la ciudad de Medellín, tratando de analizar los perfiles de inteligencia emocional y social. Muestran el papel que puede tener el docente frente a los jóvenes con su propia inteligencia personal, que a su vez les permite dar forma a relaciones con otros. Observaron que las y los maestros con un nivel alto de inteligencia emocional se muestran como profesores con mayor competencia para establecer formas de relacionarse con otros en la comunidad educativa, así como escucha y el entendimiento a los problemas de las y los demás y sus motivaciones.

También en Colombia, Trujillo y Rivas (2005) desarrollaron el trabajo: “Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional”. Este trabajo presenta una investigación documental sobre el término de Inteligencia Emocional, comenzando con el término de inteligencia y mostrando un esquema del mismo, además, desglosa los modelos que trabajan el tema. Los autores realizaron una clasificación de los modelos de inteligencia emocional de acuerdo al tipo de habilidades que emplean. Con base en ello consideraron semejantes los modelos de habilidades de Mayer y Salovey (1990) y el Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal (2001). Como segundo tipo ubicaron lo que denominaron modelos mixtos, en donde ubican el modelo de Bar-On (1997) y el modelo de Goleman (1995). También muestran los instrumentos que se han utilizado para evaluar la Inteligencia Emocional. Trujillo y Rivas concluyen que, aunque la mayor parte de las investigaciones de la Inteligencia Emocional

están en el campo de la educación, es importante incrementar dichas investigaciones en el área Administrativa.

Como se puede observar en este apartado, el concepto clave para el trabajo en el desarrollo de habilidades de tipo socioemocional se vinculó con las inteligencias múltiples y sobre todo con la posibilidad de la inteligencia emocional. Aunque el origen basado en las inteligencias múltiples ha sido ampliamente revisado y criticado (e.g. Ibáñez, 2010), su consideración permitió enfatizar una de las esferas que es necesario promover en el desarrollo integral del individuo: los ajustes pertinentes sociales y emocionales que le permitan a la persona poder integrarse de mejor manera a los requerimientos sociales e incluso contar con menos problemas de índole social y de salud. Las propuestas han sido diversas y es un campo que requiere mayor trabajo conceptual que de corte empírico. Muchas de las nociones sobre las que se basa pueden ser lógicamente inválidas.

### **La perspectiva del aprendizaje o desarrollo socioemocional**

Para algunos autores, el interés en el desarrollo de competencias socioemocionales o en el aprendizaje socioemocional de los alumnos surgió a mediados de la década de 1990 con la publicación de inteligencia emocional de Goleman (1995) y las inteligencias múltiples de Gardner (1993). Este interés por promover formas de ajuste socioemocional óptimas entre los alumnos se vio apoyado por distintas investigaciones que se han realizado respecto a las dificultades que se observan entre la población estudiantil. Las investigaciones han mostrado, por ejemplo, que las dificultades de los niños respecto al desarrollo socioemocional están asociadas con mayores niveles de agresión e incumplimiento y marcadores de comportamiento de problemas de externalización (Eisenberg et al. 2005a, b; Hastings et al. 2000).

Algunos estudios longitudinales han enfatizado la relativa estabilidad de las competencias socioemocionales desde preescolar hasta la adolescencia (Abe e Izard 1999; Eisenberg et al. 2003). Lo anterior implica que los patrones de interacción desadaptativa se vuelven más resistentes a la intervención si se refuerzan con el tiempo. Dada la carga que los problemas de salud mental imponen a los niños, sus familias y la sociedad, así como la evidencia empírica convincente observada en las investigaciones la atención se ha enfocado a los programas de intervención temprana dirigidos al desarrollo socioemocional para

prevenir la escalada de comportamientos socialmente no pertinentes, desajustados o no favorecedores para el desarrollo de los individuos.

Wang, Haertel y Walberg (1993), a partir de un estudio que analizó la influencia relativa de 30 categorías diferentes de variables educativas, psicológicas y sociales en el aprendizaje, mostró que los aspectos emocionales y sociales son aquellos que tienen mayor influencia en el rendimiento académico. Otros autores (Blum et al., 2001; Hawkins, 1997; Weissberg & Greenberg, 1998; Welsh et al., 2001; Wentzel, 1993), han señalado que los alumnos que se les dan oportunidades de involucrarse en actividades de tipos socioemocional desarrollan habilidades para resolver situaciones y tener éxito, además cuentan con mayores posibilidades de crear lazos fuertes con la institución. Las investigaciones también han apuntado cómo los alumnos con trabajo en el área socioemocional tienen más probabilidades de promover e incluirse en formas de vida que conducen a un mayor rendimiento académico y menos comportamiento antisocial. Como corolario, se ha observado que el trabajo en el área socioemocional promueve que los estudiantes estén más preparados para aprender. Por ejemplo, se ha observado que el aprendizaje social y emocional aumenta el dominio de la materia, la motivación para aprender, el compromiso con la escuela y el tiempo dedicado al trabajo escolar. También mejora la asistencia, las tasas de graduación y las perspectivas de empleo constructivo, al tiempo que reduce las suspensiones, las expulsiones y la retención de grado (Hawkins et al., 1999; Malecki y Elliot, 2002).

Uno de los programas que más se ha promovido para el desarrollo de la esfera socioemocional de los alumnos es el programa de Aprendizaje Social y Emocional (SEL, por sus siglas en inglés). Este programa ha despertado un gran interés en la actualidad con investigaciones que muestran resultados positivos respecto a la influencia que se puede tener en los jóvenes en el desarrollo de aspectos emocionales y sociales. De acuerdo a CASEL (2003) “el aprendizaje social y emocional es el proceso de desarrollo de competencias sociales y emocionales fundamentales en los niños” (p.1). Para Zins y Elias (2019) el aprendizaje social y emocional (SEL) implica poder identificar emociones y manejarlas de forma efectiva, así como establecer relaciones positivas con otros. SEL brinda a los usuarios, en este caso alumnos, maestros, padres de familia y comunidad estudiantil en general, un lenguaje común y un marco de coordinación para comunicarse sobre una amplia gama de programas y enfoques de enseñanza que se encuentran comúnmente en las escuelas actuales y principalmente en el aprendizaje social y emocional (Wilson et al., 2001).



De acuerdo con el Colaborativo para el aprendizaje académico, social y emocional (CASEL por sus siglas en inglés), existen programas de desarrollo de competencias socioemocionales no basados en SEL que se orientan al intercambio de información, la definición de valores o literatura, pósters o asambleas escolares para fomentar el apoyo a los valores. Como la literatura ya lo ha evidenciado, estas acciones desvinculadas del desarrollo de habilidades no promueven resultados efectivos en el cambio de comportamiento. Por su parte, el programa SEL incluye en su lógica una combinación de comportamientos, cogniciones y emociones. El desarrollo socioemocional se relaciona con la adquisición y aplicación efectiva de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para identificar y manejar emociones. Además de lo anterior, el programa SEL pretende el desarrollo, cuidado y preocupación por los demás, la toma de decisiones responsables, el establecimiento de relaciones positivas y el manejo de situaciones desafiantes con capacidad (Zins y Elias, 2007).

La lógica detrás del programa SEL implica el reconocimiento de que muchas conductas problemáticas son causadas por factores de riesgo igual o similar, y que el mejor aprendizaje surge de las relaciones de apoyo que hacen que el aprendizaje sea desafiante y significativo. De acuerdo a CASEL (2003) se observa mayor efectividad en situaciones como violencia, el uso de drogas o el abandono escolar cuando los esfuerzos integrados de varios años desarrollan las habilidades sociales y emocionales de los niños. El tipo de trabajo que se promueve en el programa SEL no es uno de tipo terapéutico, sino una metodología que implica el trabajo a través de una instrucción efectiva en el aula, la participación del estudiante en actividades positivas dentro y fuera del aula, y una amplia participación de los padres y la comunidad en la planificación, implementación y evaluación del programa.

La idea detrás del programa SEL es que de la misma forma en que se aprenden contenidos académicos y se desarrollan habilidades disciplinares, se pueden desarrollar competencias y habilidades vinculadas al desarrollo socioemocional positivo. En otras palabras, el aprendizaje socioemocional es el proceso de desarrollo de competencias sociales y emocionales fundamentales en las y los infantes para poder afrontar exigencias del día a día como situaciones complicadas donde la interacción y regulación de emociones está presente.

Es importante subrayar que los programas SEL que más han mostrado efectividad se han llevado a cabo desde temprana edad y continúan hasta niveles secundarios. A partir de ellos se buscan desarrollar cinco áreas:

- **Autoconciencia:** implica el reconocimiento de lo que se está sintiendo en el momento, así como realizar una evaluación realista de las habilidades que se poseen para poder actuar pertinentemente.
- **Conciencia social:** es un concepto que trasciende el reconocimiento individual y busca el que el individuo comprenda lo que están pasando otras personas o lo que otros individuos están sintiendo. La finalidad es que a partir de tal comprensión de los fenómenos externos a lo personal, la persona pueda tomar su perspectiva e interactuar positivamente con diversos grupos.
- **Autogestión:** se relaciona con la posibilidad de que el individuo pueda manejar las emociones propias de manera tal que estas no interfieran con el objetivo o problema que se presenta, por el contrario, se pretende que al desarrollo de esta área facilite el desenvolvimiento del individuo respecto al manejo de sus emociones. Lo anterior implica, como elemento necesario, que la persona pueda ser consciente de lo que está sucediendo y pueda retrasar la gratificación de otras situaciones con la finalidad de alcanzar los objetivos, perseverando frente a frustraciones y contratiempos.
- **Habilidades de relación:** implica el manejo de emociones cuando el individuo establece relaciones de manera efectiva. Busca, además, que dichas relaciones se mantengan, sean cordiales, saludables y basadas en el entendimiento y cooperación. Las habilidades de relación buscan promover formas de interacción positivas que no cedan a las presiones sociales inapropiadas (como los vicios por acompañamiento o integración), la negociación de soluciones a los conflictos y el desarrollo de habilidades para solicitar y buscar ayuda para resolver problemas o se considere necesario.
- **Toma de decisiones responsable:** esta área se relaciona con lo planteado anteriormente. Se busca que la persona tome sus decisiones considerando los diversos

factores de manera precisa y las posibles consecuencias de cursos de acción alternativos. Se plantea además, que el individuo respete al prójimo y asuma con responsabilidad las decisiones que ha tomado.

Una amplia investigación durante las últimas tres décadas ha demostrado claramente que las competencias SEL se pueden enseñar a través de programas escolares. Además de enseñar y mejorar las habilidades sociales y emocionales, muchos programas SEL basados en la escuela se centran en temas como la prevención del abuso de sustancias, la prevención de la violencia, la sexualidad, la salud y la educación del carácter. Algunos también tienen componentes específicos que fomentan entornos de aprendizajes seguros, comprensivos y de apoyo. Se ha demostrado que dichos entornos crean un fuerte apego de los estudiantes a la escuela y la motivación para aprender, factores fuertemente asociados con el éxito académico (Blum et al., 2001; McNeely et al., 2002; Osterman, 2000). Los principios del aprendizaje social y emocional pueden servir como un marco organizativo para coordinar todas las actividades académicas, de prevención, de salud y de desarrollo juvenil de una escuela (Shriver y Weissberg, 1996).

Desde el punto de vista de quien escribe, el enfoque dirigido al aprendizaje o desarrollo socioemocional no solamente se vincula con el trabajo realizado por CASEL, por el contrario, bajo este enfoque se pueden ubicar diferentes tipos de aproximaciones que buscan desarrollar la esfera socioemocional, siempre y cuando cumplan con una de las características principales, esto es: que reconozcan áreas (con sus respectivas habilidades) o competencias socioemocionales para promover entre el alumnado. A continuación, se muestran algunos trabajos realizados que tuvieron como objetivo profundizar respecto a este tipo de capacidades.

En el año 2003 Bisquerra publicó: “Educación emocional y competencias básicas en la vida”. El autor muestra, de la misma forma que los autores anteriores, la historia del concepto de educación emocional de forma resumida. Agrega la consideración de las competencias emocionales como factor de prevención para ayudar en la construcción de bienestar y muestra a uno de los grupos que más trabaja en investigación sobre Educación Emocional: en este caso el Grupo de Investigación de Orientación Psicopedagógica de Barcelona, fundado por el mismo Bisquerra. De manera específica, en esta obra el autor hace referencia a los altos índices de fracaso escolar, dificultades en los aprendizajes y el estrés de estudiantes ante

exámenes. Al abordar lo anterior, el autor subraya la importancia de tomar en cuenta la madurez y equilibrio emocional de los alumnos en los diferentes niveles educativos, ya que, de acuerdo al autor, no sólo en nivel superior se dan los fenómenos antes mencionados. Por último, considera que la finalidad de la educación es formar personas integrales y para esto es importante tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo emocional.

En el 2007, Bisquerra y Pérez publicaron el artículo “Las competencias emocionales”. En este, plantean la importancia de la educación emocional, refieren al fracaso escolar, los altos índices en abandono y lo que llega a provocar estados emocionales negativos. Adicionalmente, explican el constructo de competencia emocional y desarrollan el listado de competencias emocionales presentadas por Saarni (1997; 2000), así como las competencias socio-emocionales propuestas en Graczyk y otros (2000); Payton y otros (2000) y CASEL (2006). Bisquerra y Pérez definen a la competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (P.63). Para los autores, la competencia emocional es “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (P.69). Uno de los aspectos más importantes de esta obra es la distinción que realizan Bisquerra y Pérez entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional. La primera, es considerada un constructo hipotético usado en el campo de la psicología. El segundo, las competencias emocionales, están marcadas como la interacción entre persona y ambiente, y la educación emocional es vista como el proceso educativo que tiene la finalidad desarrollar las competencias emocionales.

Los autores consideran que la competencia emocional implica cinco grandes bloques:

- Conciencia emocional. Marcada como aquella capacidad que ayuda en la toma de conciencia de las propias emociones, así como de las ajenas.
- Regulación emocional. Denota la capacidad para manejar las emociones de una forma que se considera adecuada.
- Autonomía emocional. Se muestra como el conjunto de características y elementos que están relacionados con la autogestión persona, como lo es la autoestima, la actitud

positiva ante la vida, la responsabilidad, igual que la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, y la capacidad para buscar ayuda y recursos como la autoeficacia emocional.

- Competencia social. Mostrada como la capacidad para mantener relaciones sociales sanas con otras personas, de igual manera que una comunicación efectiva, respeto, actitud prosocial, asertividad, entre otras.
- Competencias para la vida y el bienestar. Es definida como la capacidad para adoptar comportamientos considerados apropiados, así como responsables para poder afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida cotidiana.

En el 2017 se publicó el artículo “Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria” por Ros, Filelia, Ribes, y Pérez, quienes realizan un estudio para buscar una relación entre los factores: autoestima, clima del aula, bienestar, rendimiento académico y competencias emocionales. Dicha investigación fue realizada en Lleida, España, con estudiantes de nivel primaria. Se aplicaron cuatro instrumentos; (Cuestionario de Desarrollo Emocional, Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria, Cuestionario Clima Social Aula y Stait- Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC) (p. 11-12) y se buscó la relación entre dichas variables. Sus resultados concluyen que el tener un manejo de las emociones eficiente, de igual forma que una autoestima sana, puede llegar a contribuir con un menor grado de ansiedad y a su vez mejorar el clima en la escuela y entre los estudiantes.

Otra ampliación o enriquecimiento del campo vinculado a la esfera socioemocional fue cuando se empezó a abordar dicho desarrollo a partir de los conceptos de competencia, ya no solamente emocional, sino socioemocional. De acuerdo con Mikulic, Caballero, Vizioli, y Hurtado (2017), el término de competencia socioemocional da mayor énfasis a la relación que puede darse entre el medio ambiente y la persona, priorizando el desarrollo y el aprendizaje. Además, los autores coinciden en que, aunque no hay un consenso respecto de lo que se entiende por competencia socioemocional, sí se considera que éstas pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida como resultado de la puesta en práctica de conocimientos, actitudes y rasgos de la personalidad.

Uno de los modelos teóricos más populares respecto a las competencias socioemocionales es el propuesto por Bisquerra y Alzina (2003). Tales autores vinculan tal concepto con la capacidad de autorreflexión y la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo e incluyen competencias como: a) la conciencia emocional; b) la regulación de las emociones; c) la autonomía personal; d) la inteligencia interpersonal; e) habilidades sociales; y d) la solución de conflictos (Mikulic, Caballero, Vizioli, y Hurtado, 2017).

Los antecedentes de la inteligencia emocional abrieron el camino para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, las cuales son identificadas como habilidades significativas en el desarrollo de los seres humanos. Por ello, se profundizará sobre éstas.

**Capítulo II**  
**Marco Teórico**

## **La educación socioemocional desde los ámbitos formales**

La educación socioemocional no sólo ha recibido atención desde el ámbito de la investigación y desarrollo de programas, esta también ha sido considerada en aspectos legales y curriculares que es importante destacar. En el ámbito jurídico, la educación socioemocional se ve fundamentada desde la convención (Ley Internacional) sobre los derechos del niño enunciado en el 2006. En el artículo 28 y 29 de dicho tratado se reconoce el derecho del niño a la educación y se plantea que esta debe dirigirse a promover el desarrollo integral del individuo, del cual por supuesto, el aspecto socioemocional forma parte.

Derivado de la convención antes mencionada, en México la UNICEF formuló el documento “Los derechos de la infancia y de la adolescencia en México” (2010), en el cual se pueden ubicar distintas legislaciones nacionales para la atención y desarrollo óptimo de niños y adolescentes. En dicho documento puede observarse que la legislación mexicana tiene los elementos para reconocer e implementar la educación socioemocional en los niños y adolescentes. Específicamente, retoman el Artículo 3° constitucional, el cual apoya la idea de una educación apropiada para el desarrollo pleno y se resalta que los niños y niñas de “deben recibir educación que promueva todas sus esferas del desarrollo” (P. 47). En tal sentido, la educación socioemocional encuentra sustento de manera breve en lo mencionado y además en el enunciado que sostiene que una educación de calidad “implica el derecho a una educación apropiada y pertinente que provea habilidades necesarias para la vida, para superar la pobreza y que permita el desarrollo pleno de los niños” (P. 48).

En la búsqueda de defender la infancia y la adolescencia, se creó la “Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes” quien marca en su artículo 3° la obligación de asegurar para los mencionados el desarrollo pleno e integral, implicando una formación física, mental, emocional, social y moral todo esto en condiciones de igualdad. Por su parte, la Ley General de Educación (2018) en su artículo 7 apartado I *implica* la contribución al desarrollo integral de las y los estudiantes, para que ejerzan plena y responsablemente sus capacidades humanas. Además, el artículo 8 apartado III plantea la contribución a la mejor convivencia humana, robusteciendo en el estudiantado el aprecio a la dignidad de la persona y la integridad familiar, la convicción del interés general de la sociedad, como por el cuidado a los derechos de los hombres.



Rescatar los aspectos legales vinculados a la educación socioemocional tiene como objetivo reconocer cómo dichos referentes jurídicos se han materializado en un planteamiento curricular del desarrollo integral. En lo que sigue, se aborda la manera en que la educación socioemocional ha sido curricularmente conceptualizada en los planes y programa.

El desarrollo de habilidades socioemocionales tiene un fundamento curricular inscrito en la Secretaría de Educación Pública (SEP), que ha retomado a través de sus reformas educativas el desarrollo integral a partir de la adecuación y modificación de sus distintos planes y programas de estudio. Dichas reformas han ido modificando sus objetivos y han enfocado sus esfuerzos a la satisfacción de requerimientos que se plantean en las sociedades actuales. Puede decirse que la Reforma Integral de la Educación Básica del 2011, aunque celebrada por sus innovaciones y articulaciones entre niveles educativos, buscó el desarrollo de las competencias del estudiantado, aunque estas iban planteadas en un mayor sentido hacia el crecimiento cognitivo sobre las disciplinas o áreas de conocimiento, sin considerar de manera formal y específica las competencias socioemocionales.

En una etapa subsecuente de modificación de los planes y programas educativos, entró en ejecución paulatina “El Nuevo Modelo Educativo”. Dicha implementación curricular llamó la atención de la comunidad educativa ya que marcó la inclusión formal al currículum educativo de la Educación Socioemocional desde el nivel básico hasta el nivel medio superior. Su desarrollo fue plasmado en “Los Aprendizajes Clave” (2018), documento que invita a la comunidad educativa a desarrollar dicha esfera socioemocional. El propósito de esta intención curricular fue implementar una educación que promoviera el desarrollo de competencias socioemocionales en la plantilla estudiantil de los diversos niveles, y para tal propósito se incluyeron actividades para ejecución en el aula, con la finalidad de fomentar el desarrollo de estas dentro y fuera de dicho espacio. Esta propuesta fue de gran importancia ya que transitó de considerar solamente el desarrollo cognitivo en la formación de estudiantes, a la búsqueda del desarrollo socioemocional y con ello apuntalar la formación integral.

El Nuevo Modelo Educativo consideró a la educación socioemocional como “un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar

sus emociones, construir una identidad personal” (SEP. P. 304), lo anterior con la idea de tomar decisiones responsables, constructivas y éticas, para promover relaciones positivas.

El planteamiento de la educación socioemocional desde el curriculum de la educación básica (SEP), está basado en las habilidades referidas por Bisquerra y por los aprendizajes de Delors, creando el siguiente esquema bajo el que trabajan estos aprendizajes clave. Dicho esquema agrupa las habilidades y aprendizajes de la siguiente manera: área “Aprendiendo a ser”, la combinan con la habilidad de autoconocimiento; “Aprendiendo a hacer”, con la habilidad de autorregulación; Aprendiendo a convivir, con la habilidad de colaboración y empatía; y Aprendiendo a aprender retoma la habilidad de colaboración y también autonomía. Considerando la empatía y la colaboración como la parte social.

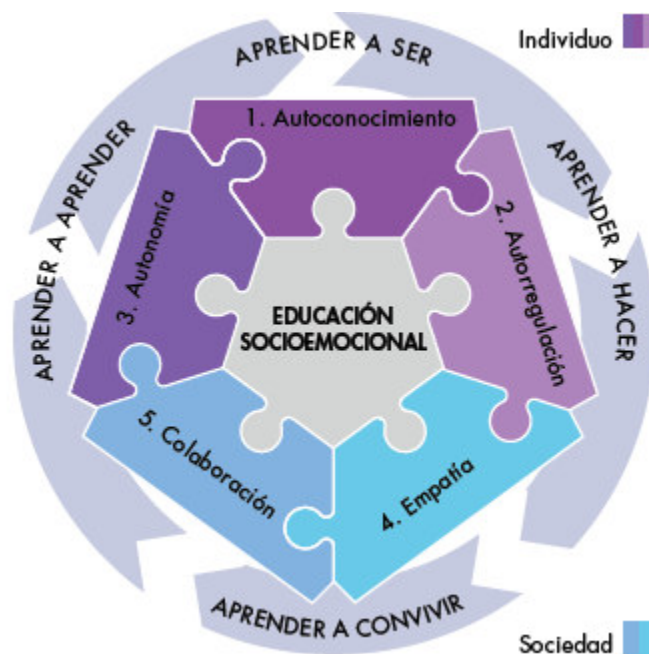


Figura 2. Aprendizajes y Dimensiones de la educación socioemocional propuesta por la SEP. Imagen tomada del libro “Aprendizajes Clave” (2018).

En los manuales de la Secretaría de Educación Pública se manejan dos de los momentos clave para el aprendizaje y, aunque no está del todo desarrollado, se muestra el trabajo a crear con las y los infantes para poder educar las habilidades sociales y emocionales, identificando

las siguientes dimensiones de desarrollo: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, colaboración, las cuales se explican a continuación.

- El Autoconocimiento, también planteado como autoestima, pretende que el alumno reconozca y exprese características personales, así como aquello que puede gustarle, lo que se le facilita y lo que se le dificulta.
- La Autorregulación, relacionada con la expresión de las emociones, buscar que el infante utilice estrategias de autorregulación de sus emociones, así como poder reconocer los factores que promueven dichas emociones y poder llevar a cabo y resolver distintas actividades que puedan tener dificultad para ellos.
- La autonomía, relacionada con la iniciativa personal, toma de decisiones y compromiso, el y la infante deben poder solicitar ayuda cuando lo requiera, reconocer lo que puede realizar con y sin ayuda, conocer sus habilidades y debilidades, expresarse con seguridad defendiendo sus ideas, que pueda elegir los recursos que necesita para sus actividades.
- La Empatía, relacionada con la sensibilidad y apoyo hacia otros, proyecta que la y el infante deben poder enfocarse en el cuidado de sus pertenencias, así como el respeto y poder hablar sobre sus conductas y las de los demás. Plantea, adicionalmente, reconocer las características que estos tienen de igual manera que tienen sus iguales, identificar lo que puede llegar a hacerlo molestar, participar en actividades para brindar los cuidados que requiere alguna planta o animal que pueda estar a su cargo.
- Colaboración, vinculada con la comunicación asertiva e inclusión, en la que se pretende que el infante pueda proponer ideas, también participar en actividades en equipo, cumpliendo las aquellas que le correspondan. Se busca que puedan convivir, jugar y trabajar con compañeras y compañeros así como ofrecer ayuda a quien lo requiera, proponer acuerdos de convivencia y respetar los mismos, de igual manera que escuchar y tomar en cuenta las ideas y opiniones de otras y otros al trabajar en equipo.

En el caso particular de la educación preescolar, la educación socioemocional tiene como propósitos:

- Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones.
- Trabajar en colaboración.
- Valorar sus logros individuales y colectivos.
- Resolver conflictos mediante el diálogo.
- Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender. (SEP, 2017).

Con la finalidad de mostrar aquellos aspectos que se pretenden desarrollar en los alumnos de preescolar, se cita de manera amplia lo propuesto por la SEP (2017).

- Promover el proceso de construcción de la identidad y en el proceso de habilidades emocionales y sociales.
- Que los niños adquieran confianza en sí mismos al sentirse capaces de aprender, enfrentar y resolver situaciones cada vez con mayor autonomía.
- Que se relacionen sanamente con personas de distintas edades; que expresen ideas, sentimientos y emociones, y que autorregulen sus maneras de actuar.
- Que desplieguen su papel como estudiantes, es decir, su participación para aprender en actividades sistemáticas, sujetas a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de relación y de comportamiento; y su función como miembros de un grupo de pares con estatus equivalente, diferentes entre sí, sin vínculos previos, a los que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos.
- Que construyan su identidad, la comprensión y regulación de las emociones, y el establecimiento de relaciones interpersonales a partir de un dominio gradual como parte de su crecimiento socioemocional.
- Reconocerse capaces de realizar acciones por sí mismos, que tengan confianza en sus aptitudes, que reconozcan sus límites, que reconozcan a quién pueden acudir en caso de necesitar apoyo y que tengan confianza para hacerlo.
- Que expresen sus ideas y las defiendan frente a otros. En situaciones de conflicto, identifiquen sus reacciones, controlen sus impulsos y dialoguen para resolverlos.

- Que los niños consideren en qué pueden apoyar a sus compañeros y cómo participar en las actividades escolares. Que brinden sus opiniones acerca de situaciones sociales y de las relaciones entre compañeros en la escuela; hablar de lo que les gusta y no les gusta en el trato, lo que les causa temor, lo que aprecian como justo e injusto.
- Identificar convenciones que le faciliten la convivencia social; apropiarse gradualmente de normas de comportamiento individual, de relación y de organización en grupo; escuchar y tomar en cuenta la opinión de los demás.

### **La importancia de la educación socioemocional en la educación preescolar**

La primera infancia es tomada en el periodo desde el nacimiento hasta los 8 años. El desarrollo cerebral es notable en este tiempo. Las y los infantes reciben del mundo exterior estímulos sensoriales que le permiten crecer de forma sana, en los primeros años de vida. Las relaciones sociales, o bien el primer contacto, le permite sentir seguridad, crear lazos y desenvolver un lenguaje. Dando una educación familiar holística. La primera infancia se define como un periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos.

A la educación que se otorga en esta primera etapa se le ha llamado Atención y educación de la primera infancia (AEPI). En la cual se busca la educación holística, desarrollando no solo las físicas, sino las emocionales, así como sociales y cognitivas. Lo cual se considera los cimientos para el desarrollo integral y futuro de la persona, los cimientos para la creación de ciudadanos responsables.

La atención y educación de la primera infancia, permite a su vez a los países la búsqueda de un trabajo más equitativo entre géneros, una cohesión social y la disminución de desigualdades en el ámbito económico. Cuando las y los infantes asisten al nivel preescolar, llegan sin tanto prejuicio como quienes pudieran llegar a un nivel mayor. Además de esto, tener la captación total de infantes nos habla de una equidad de sexos, de igual forma, considerar la motivación e incentivar a las y los estudiantes en continuar con una educación constante. Esto a su vez puede contribuir en combatir las desigualdades educativas y posteriormente, sociales.

Ante esto, la UNESCO, en su agenda 2030 de Educación, mantiene en uno de sus objetivos, dicha importancia de la educación en la primera infancia: “velar por que todas las

niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”. (UNESCO). La llamada educación de la primera infancia, es mencionada no como un lujo sino una necesidad. Es la preparación para la adquisición de conocimientos, la puerta que prepara el camino del aprendizaje, las experiencias, las relaciones sociales, la resolución de conflictos.

La educación puede ser la herramienta de transformación, que puede abonar y brindar una población que permita un futuro sostenible con habilidades sociales y emocionales que logren una vida motivada y constructiva. Siendo la educación socioemocional parte de este proceso educativo a través del cual se integren en las vidas de los educandos, conceptos, valores, habilidades y actitudes, que permitan la comprensión de las emociones, así como el manejo de las mismas. Lo cual permite contribuir a la construcción de las identidades, relaciones positivas, la toma de decisiones asertivas y responsables de una forma constructiva. (Banco Mundial, 2018)

La educación escolarizada en México, está disponible en la mayoría de las ocasiones, a partir de los 4 años, lo que es el primer grado de educación preescolar. Aunque, en muchas ocasiones, dicho ingreso institucional no es la primera educación después de la aportada por la familia. Los cambios sociales que han llevado a las familias a modificar sus actividades, traen consigo la necesidad de tener espacios que den educación y cuidados a las y los infantes. Lo que ha generado la creación de estancias infantiles y encaminadas a una continuidad quienes asisten a ellas, donde se brinda la preparación para el aprendizaje aún más estructurado que se dará en niveles posteriores, son la introducción a las relaciones sociales, así como los conocimientos básicos, teniendo un previo inicio de la educación escolarizada.

El nivel preescolar es marcado como obligatorio, seguido de la educación primaria, secundaria y preparatoria. Dicha educación busca “El logro de una mayor autonomía en actividades como la expresión de ideas, la resolución de un problema, hacerse cargo de sí mismo, se favorece como parte de los procesos de construcción de la identidad, del desarrollo de habilidades emocionales y en el establecimiento de relaciones interpersonales sanas.” (SEP, 2017, P. 310) El manual refiere actividades que se pueden considerar para el trabajo con infantes y poder crear habilidades sociales y habilidades emocionales, teniendo dentro

de los indicadores de logro: en donde identifican dentro de las habilidades a desarrollar el autoconocimiento, la autorregulación, autonomía, empatía, así como la colaboración.

En México, la educación preescolar está muy desvalorada, se envía a las y los infantes a la primaria para que sepan leer, escribir, considerándolo una defensa. Aunque no todos envían a las y los infantes al preescolar, este es tomado en muchas ocasiones como innecesario, dando a la familia gastos extra solamente para que vayan a jugar. Algunos también expresan sobre el tiempo implicado y el tiempo que se permanece en la escuela, creyendo que es más el tiempo implicado en el traslado y por tanto una pérdida del mismo. Por ello, se llega a observar una falta de disposición ante las actividades que son sugeridas en conjunto entre infantes y familiares. Y es entonces que el ingreso no es al 100% de la población en edad preescolar. Aún se encuentra aproximadamente un cuarto de la población en edad preescolar sin asistencia a dicho nivel. Las consecuencias de esta situación van desde la falta de confianza al momento de ingresar a una institución, un cierto rezago con base en habilidades sociales y emocionales, así como la falta de motivación por la escolaridad. El proceso que ofrece el preescolar va encaminado en el desarrollo inicial.

Respecto a la importancia que tiene llevar a cabo una educación socioemocional en la edad preescolar, se retoman las evidencias destacadas por Stefan (2012, P. 3-7) relacionadas con los resultados que se han observado en la literatura experimental. De acuerdo con Stefan, quien retoma las aportaciones de Dunn y Cutting (1999); Halberstadt et al. (2001), hay evidencia de que aquellos infantes que tienen dificultades para reconocer las emociones de extraños o las propias tienen mayores probabilidades de presentar problemas para poder identificar las señales emocionales que son emitidas por otras personas, lo que puede llevar a malas interpretaciones sobre las intenciones que tienen otros niños y con ello promover interacciones no favorecedoras.

A lo anterior, también se le puede sumar que niños con dificultad para reconocer emociones tienen mayores conductas agresivas lo que aumenta la probabilidad de meterse en problemas. El desarrollo vinculado al reconocimiento de emociones, no aparece de la nada, se crea desde sus experiencias de aprendizaje y de acuerdo a los estudios de Eisenberg et al. (2003) y Martin y Green (2005), gran parte de la influencia se deriva del uso de palabras que describen emociones y de discusiones sobre las emociones que emergen de la conversación entre padres e hijos.

En relación a la expresividad emocional, a partir de los estudios de Denham et al. (2001), Eisenberg et al. (2000); Roberts y Strayer (1996), Stefan afirma que esta dimensión se ha relacionado con: a) el aumento de los niveles de comportamiento prosocial; b) la aceptación de los pares; y c) la mayor competencia social de los padres y maestros. Por su parte la expresividad emocional negativa la vincula con niveles más bajos de empatía y tasas más altas de comportamiento agresivo. En otras investigaciones (Cole et al. 1996; Eisenberg et al. 2005b; Kochanska et al. 2000), se destaca cómo los infantes que suelen presentar signos o síntomas de enojo, pueden presentar síntomas relacionados con problemas de externalización.

Stefan también muestra estudios donde se plantea la manera en que se desarrolla la expresividad emocional. Para el autor, aunque parte de dicha expresividad está vinculado al temperamento que se ha formado el infante, la mayor parte está influenciada por las estrategias de socialización emocional de los cuidadores (Eisenberg et al. 1998). Más precisamente, los niños en edad preescolar que se espera que supriman las emociones negativas se ven privados de contextos de aprendizaje en los que se les puede enseñar cómo manejar eficazmente tales reacciones emocionales. En contraste, los niños que son alentados a expresar sus emociones tienen más probabilidades de adquirir e internalizar reglas para exhibiciones emocionales socialmente aceptables (Chaplin et al. 2005; Eisenberg et al. 2003), y manifestar comportamientos más prosociales en relación con otros niños (Roberts 1999).

Respecto a la dimensión de regulación emocional, Stefan (2018) ha planteado que este concepto está relacionado con el control del esfuerzo o la capacidad de inhibir una respuesta para llevar a cabo otra de menor importancia o menos dominante. Rescata que se ha observado que, por ejemplo, problemas de externalización a niveles altos se han vinculado con poca atención y poca capacidad para el control inhibitorio (Eisenberg et al. 2005b; Hill et al. 2006; Spinrad et al. 2006).

La expresividad emocional y regulación emocional también tienen vínculos importantes. Investigaciones de Calkins y Dedmon (2000), Gilliom et al. (2002) y Eisenberg et al. (2005), han mostrado que niños con capacidades de auto regulación bajas tienen más probabilidades de expresar emociones negativas como la ira. Esta limitante para regular la



ira se ha relacionado con mayores niveles de agresión y un funcionamiento social deteriorado (Eisenberg et al. 1999; Rydell et al. 2003; Spinrad et al. 2006).

Algo que también ha preocupado a los investigadores es cómo emergen las estrategias de autorregulación. Se ha encontrado que las habilidades de regulación emocional de los niños se relacionan con las estrategias de los padres que pueden contribuir o interferir con la regulación emocional efectiva. Estas también se desarrollan cuando los niños toman en cuenta las evaluaciones de otros sobre sus propias emociones.

Stefan (2018) consideraba que los padres que son solidarios con las emociones de los niños aceptando y siendo empáticos, aumentan la probabilidad de que puedan usar de manera efectiva estrategias de autorregulación adaptativas. Por su parte, los padres que son despectivos, punitivos, o exhiben altos niveles de angustia albergan estrategias más evasivas o agresivas en el manejo de las emociones (Berlin et al. 2008; Eisenberg et al. 1999, 2005b).

Respecto a los comportamientos prosociales, puede decirse que estos juegan un rol catalizador en el desarrollo y en el mantenimiento de la amistad con otros niños. Se ha observado, por ejemplo, que los niños que emplean estrategias de resolución de problemas son percibidos positivamente por sus compañeros y son fácilmente aceptados en grupos de juego (Zanolli et al. 1997). Por el contrario, los niños que recurren a estrategias destructivas y agresivas tienen más probabilidades de ser rechazados por sus compañeros (Romano et al. 2005; Sebanc, 2003). Ser rechazados trae consigo consecuencias como la consolidación de patrones de comportamiento agresivo y volverse un patrón de problema conductual. (Eisenberg et al. 1999).

Las soluciones socialmente inaceptables se han observado generalmente con alumnos preescolares en comparación con niños mayores (Crick et al. 1997, 1999). Dicho patrón puede desaparecer a la edad de cinco años debido a la exposición de los alumnos al modelado social de solución de problemas. No obstante, si se continúa con soluciones no aceptables, a largo plazo se pueden consolidar tales estrategias en el procesamiento preciso de la información (Crick y Dodge 1994; Lemerise y Arsenio 2000). El mecanismo que parece explicar el comportamiento agresivo se relaciona con la atribución errónea de intenciones hostiles a los comportamientos de los demás.

### **Competencias socioemocionales: una caracterización teórica inicial**

Plantear el diagnóstico y desarrollo de competencias socioemocionales en el preescolar implica partir de una concepción del término competencia en sí mismo para poder delimitar su dimensión socioemocional. Al respecto, es importante decir que existen diversas definiciones que se han planteado tanto para el término competencia como para la competencia socioemocional. Recordando lo planteado por Bisquerra (2007, p. 8) las competencias socioemocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” y se componen de:

1) Habilidad emocional. También llamada inteligencia emocional. Es la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de manera apropiada y precisa, la capacidad de asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo y el de los demás (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002).

2) Habilidad social. Capacidad para actuar; le permite al individuo adquirir una serie de destrezas que le serán imprescindibles para adaptarse a un ambiente social (García, García & Rodríguez, 1993).

En este escrito se considera que gran parte de las conceptualizaciones de competencias muestran alguna de las siguientes características: a) son poco específicas respecto a los desempeños que deben evidenciar los estudiantes; b) son extremadamente amplios respecto a los logros que pueden incluirse bajo tal enunciado o, por el contrario, una sola forma de desempeño abarca o cubre el tipo de logro que se plantea; c) pueden observarse como logros generalizables a situaciones de cualquier tipo y nivel de complejidad; y d) se conceptualizan bajo una lógica de ocurrencias episódicas o bien, de forma opuesta como términos modales que implican el poder llegar a realizar, cuando ser competente se predica de algo que ya se ha realizado y por lo tanto se tiene evidencia de dicha capacidad.

En las siguientes líneas se plantea la conceptualización de una competencia y habilidad derivada del escrito realizado por De la Sancha y Pérez-Almonacid (2017) y posteriormente se integra tal delimitación con la propuesta realizada por Stefan (2018) quien desglosa de manera pertinente la relación entre competencias y habilidades de naturaleza socioemocional. Cabe aclarar que, aunque se toma de base la propuesta de dicho autor, lo planteado no es idéntico a lo mencionado por este, ya que se han realizado adecuaciones de

acuerdo a lo que se considera es la lógica de términos disposicionales como la habilidad y competencia.

El término competencia y habilidad se predicen a partir de conductas que satisfacen un requerimiento de logro, pero no toda satisfacción de un requerimiento de logro implica mostrar una habilidad o competencia. Los requerimientos de logro son exigencias (tácitas o explícitas), establecidos al interior de los diferentes dominios institucionales, de vida, culturales o epistemológicos y de los cuales siempre es posible sancionar *éxito o fracaso*.

Los requerimientos de logro pueden vincularse con desempeños de distinta naturaleza conceptual: encestar una canasta desde una esquina de la duela, mencionar las capitales de los países, establecer una conversación en inglés, resolver problemas de ingeniería, utilizar el teorema de Pitágoras para resolver problemas, aumentar las ventas del mes, publicar un artículo científico en una revista especializada, convencer a un cliente indeciso, manejar eficientemente un programa informático, etc.; todos ellos son requerimientos de logro que se establecen cultural o institucionalmente de manera tácita o explícita y ante los cuales se requiere y/o sanciona el desempeño exitoso del individuo.

La satisfacción de un requerimiento de logro siempre se obtiene en episodios que pueden caracterizarse según un criterio funcional o forma de participación del individuo en la interacción, pero un mismo logro puede implicar distintos niveles de ajuste funcional y un mismo criterio de ajuste se puede instanciar en la satisfacción de múltiples logros. Los requerimientos de logro se pueden dividir en dos tipos según el tipo de participación del individuo y el conocimiento implicado: a) los vinculados a la satisfacción de un criterio que concuerda con una fuente institucional, cultural o disciplinar que plantea una o proposición considerada verdadera (e.g. la capital de Tamaulipas es Ciudad Victoria); los vinculados a la satisfacción de un criterio que requiere que el individuo actúe y a partir de su actividad transforme, implemente, cambie, mejore o simplemente cumpla con un ejercicio donde se satisface un criterio.

En el primer caso, se habla de un tipo de conocimiento ligado a las fuentes o conocimiento de hechos (cf. Ribes, 2007). Recitar una poesía, recordar hechos históricos, saber acerca de la cultura griega, son logros que satisfacen, obviamente, un requerimiento de logro, pero estos no corresponden a habilidades y mucho menos a competencias. Esto es importante dejarlo claro, ya que en muchas de las definiciones o enunciados vinculados a

competencias se establecen criterios vinculados al conocimiento de hechos o ligados a las fuentes. En el segundo caso, el vinculados a la satisfacción de un criterio que requiere que el individuo actúe y a partir de su actividad transforme, implemente, cambie, mejore o simplemente cumpla con un ejercicio donde se satisface un criterio, es un tipo de conocimiento actuativo que puede delimitarse en dos tipos de desempeño: a) los que se logran con la implementación de uno o más procedimiento estándar, y b) los que no se logran de esa manera sino que requieren una integración de tales procedimientos en formas no rígidas sino adecuadas a cada problema que se plantee (es decir, de forma flexible). Los primeros son los que exigen el desarrollo de una habilidad, mientras que los segundos son los que requieren el desarrollo de una competencia.

De la Sancha y Pérez-Almonacid (2017) retomando la postura de Ribes (2007), sostiene que, ser competente se predica a partir de casos en los que un individuo ha operado y realizado las acciones necesarias con -y/o ante- objetos físicos y/o simbólicos, personas u eventos, y ha obtenido efectos y resultados exitosos ante un determinado requerimiento de logro que implicaba resolver un problema; es conocimiento actuativo y no conocimiento de hechos o ligado a las fuentes. La muestra suficiente de episodios para predicar la competencia es una forma de evitar que un acto exitoso sea casual o debido a una capacidad.

En el caso de la competencia, más que de la habilidad, coincide con la reflexión de Ryle (1949) de que no existen señales *per se* de que alguien sabe hacer algo, “sino una modesta colección de desempeños heterogéneos generalmente suficientes para establecer más allá de la duda razonable” (p.46) si se sabe cómo hacer algo o no. La consistencia en el desempeño exitoso es el mejor indicador.

Así, entonces, ser competente se predica *de la tendencia* a satisfacer un requerimiento de logro en formas exitosas, pero también variadas porque, además, tal requerimiento exige tal variabilidad y no puede ser satisfecho desplegando sólo un procedimiento estándar. Si el requerimiento sólo exige hacer las cosas de una sola forma y eso es suficiente para satisfacerse, no se necesita el desarrollo de una competencia. Esto recalca el carácter funcional del concepto: no sólo depende de lo que se hace y cómo se hace sino además de la naturaleza de lo que se pide.

Ser competente no es conducta repetitiva, rutinaria o imitativa; es solucionar problemas que exigen flexibilidad, desplegando formas flexibles y efectivas de hacer las cosas, como

forma específica de comportamiento inteligente (Ribes, 1981, 1989). El desempeño inteligente se relaciona lógicamente con formas efectivas y variadas de proceder y no con formas estereotipadas o reproductivas de comportamiento. Este es el principal punto de contraste con la habilidad.

Ser hábil también se predica de la tendencia a satisfacer un requerimiento de logro a partir de intervenciones prácticas, pero no se iguala con ser competente. Ser hábil implica correspondencias de sistemas de respuestas ante morfologías de objetos (Ribes, 1989, 1990). Sin embargo, aunque esa característica es evidente en muchos casos, puede implicar el sesgo de ser interpretada como si la relación se agotara en una especie de ensamble rígido entre morfologías de respuestas y de objetos, como en el ejemplo de la habilidad de girar la chapa de las puertas.

En su lugar, es útil resaltar que son tres los rasgos distintivos de la habilidad: a) el requerimiento exige suficientemente un procedimiento estándar y relativamente rígido; b) lo que se hace corresponde funcionalmente con ese requerimiento de una forma invariante, rutinaria o estereotipada; y c) tal invarianza se asocia comúnmente a un rango de características morfológicas tanto de los objetos como de las acciones correspondientes (cf. Ribes, 1990). Esto define un tipo de variabilidad dictada por el tamaño de ese rango, que en cualquier caso es finito y eso mismo permite la invarianza de lo que se hace frente a los objetos y eventos. Por ejemplo, la persona que lleva las cuentas en un pequeño mercado, puede ser muy hábil para obtener el resultado de la suma de diferentes cantidades. Más allá de las morfologías específicas implicadas (que en todo caso son reconocibles, pero no definitorias), el aspecto crítico es la invarianza del procedimiento en un rango relativamente finito de precios, productos y respuestas.

Tomando en cuenta lo anterior, se retoman algunas implicaciones del concepto de ser competente planteado por De la Sancha y Pérez-Almonacid (2017):

1. Ser competente o “tener una competencia”, tiene que ver con “saber hacer” algo de manera exitosa pero no con “saber que” (Ryle, 1949), ser erudito, culto o estar informado respecto a algo (Ribes, 2011).
2. Ser competente se define a partir de un requerimiento de logro que implica un criterio de pertinencia inherentemente, de manera que ser competente implica saber hacer ciertas cosas que resultan con sentido de acuerdo a ciertas prácticas sociales.

3. Lo que debe lograrse exige separar y unir, total y parcialmente, los procedimientos estándar que definen a las habilidades, de manera que el desarrollo de una competencia va de la mano con un tipo de requerimiento de logro: uno inclusivo de otros requerimientos. Esta flexibilidad pertinente a la competencia se actualiza progresivamente en cada uno de los episodios constitutivos hasta que se conforma una tendencia.
4. Ser competente no se predica confiablemente en un episodio particular donde se satisface un requerimiento de logro del tipo referido previamente, sino a partir de la tendencia observada a satisfacerlo en distintos episodios. El predicado de competencia, sin embargo, suele hacerse inferencialmente a partir de un episodio pero esto no es suficiente para propósitos experimentales, en los que se requiere constatar confiablemente la disposición y su rango de cobertura.
5. Es en cada episodio de los que constituyen la tendencia en donde puede identificarse una manera cualitativa de participación individual frente al requerimiento de logro. Dichas participaciones pueden vincularse con alguno de los niveles de organización funcional derivados de la taxonomía formulada por Ribes y López (1985).
6. Ser competente es un concepto estrictamente relacional y no morfológico. Predicar que una competencia se ha desarrollado requiere un análisis relacional de lo que el individuo sabía hacer, los eventos o circunstancias a los que se expuso, los requerimientos de logro estipulados en la situación y por supuesto, el desempeño del participante ante tales situaciones y requerimientos. La adquisición de nuevas formas de desempeño exitoso, aun observado recurrentemente y con morfologías variadas, no se iguala con el desarrollo de competencias, ya que dichos desempeños podrían ser instancias de conducta imitativa, reproductiva o estereotipada.
7. La simple especificación de requerimientos que implican variación no es suficiente para predicar la competencia. Ser competente es un concepto que sólo puede predicarse después del análisis relacional mencionado, y además, que las competencias no pueden enseñarse o instruirse directamente sino que su desarrollo debe implicar la búsqueda de condiciones para que dicha disposición se establezca.

Tomando en cuenta lo anterior podemos decir que las personas pueden desarrollar habilidades sociales y emocionales, así como competencias de este tipo, sin embargo, es

necesario distinguir que no toda actuación que cumple un requerimiento de logro de tipo socioemocional se iguala con competencia, como se mencionó en párrafos anteriores, la competencia y habilidad, aunque implican el mismo tipo de conocimiento, estas difieren lógicamente respecto a lo que satisfacen.

En este escrito, retomamos la distinción hecha por Stefan (2018) quien sostiene que la competencia socioemocional puede analizarse lógicamente desde sus componentes básicos: la competencia social y la competencia emocional. En concordancia con lo escrito previamente se considera a una competencia social como: la tendencia a satisfacer un requerimiento de logro que implica flexibilidad en el desempeño del individuo y la conjugación de diversas habilidades y se vincula con los dominios y requerimientos de ajuste a prácticas socialmente pertinentes. Una competencia social, por lo tanto, implica la conjugación de habilidades para ajustarse a requerimientos sociales flexibles que precisan la actuación efectiva y pertinente del individuo.

A diferencia de la habilidad social, la cual puede instanciarse en desempeños claramente distinguibles, como el de saludar con pertinencia a las diferentes personas con las que se trabaja, la competencia implica un desempeño que se flexibiliza dependiendo de la situación y requerimiento de logro. Por ejemplo, poder establecer relaciones cordiales con personas que presentan diferentes formas de comportarse y detentan diferentes posiciones en la estructura laboral. Así, mientras la habilidad social es acotada por el tipo de respuestas que puede darse ante un requerimiento particular, la competencia social implica amplia flexibilidad en los desempeños y el tipo de habilidades que hay que conjugar para satisfacer un requerimiento particular, en el caso del ejemplo, poder establecer relaciones cordiales con personas que presentan diferentes formas de comportarse y detentan diferentes posiciones en la estructura laboral.

En el mismo sentido, una habilidad de tipo emocional es la tendencia a satisfacer un requerimiento de logro en el que el individuo actúa para poder regular o identificar aspectos de tipo emocional. Las habilidades emocionales están lógicamente circunscritas a formas de respuesta relativamente invariables, como en el caso de la identificación de emociones, que ya sea nombrándolas, escribiéndolas o reaccionando ante ellas, el tipo de logro es sistemático dar cuenta de la emoción que se presenta ante otros o ante sí mismo. La competencia emocional, por su parte, se predica de la tendencia a satisfacer un requerimiento de logro

amplio acotado por las necesidades de un dominio específico en el que se observa la flexibilidad en la conjugación de diversas habilidades para satisfacer los distintos criterios impuestos por el requerimiento de logro. Piénsese en una persona que puede responder ante diferentes situaciones de riesgo y lleva a cabo acciones para poder equilibrar las diferentes cuestiones emocionales que pueden presentarse en diferentes momentos.

En esta tesis, nos enfocamos al diagnóstico y desarrollo de habilidades sociales y emocionales. En tal sentido, se considera pertinente la propuesta hecha por Stefan (2018) respecto a los tipos de habilidades que pueden ser parte de la competencia social o emocional. Para Stefan (2018) las habilidades que son parte de la competencia emocional son: 1) identificación de emociones; 2) expresión emocional; y 3) regulación emocional. A continuación se explican las características de cada una de estas habilidades de acuerdo al autor y, posteriormente, se presentan las vinculadas con la competencia social.

- El reconocimiento de emociones se vincula con dos tipos de desempeño exitoso: 1) el “Reconocimiento expresivo”, que implica nombrar o etiquetar de forma adecuada las emociones; y 2) el “Reconocimiento receptivo”, el cual se relaciona con la identificación de una emoción con base en los gestos faciales. Estas habilidades son reconocidas como de suma importancia en las interacciones sociales para poder conocer y reconocer lo que las otras personas pueden estar viviendo y no confundir y caer en interpretaciones negativas o que lleven a circunstancias complicadas. El reconocimiento de emociones, también se ha vinculado con la capacidad de transmitir mensajes con contenido emocional de manera aceptable y se ha relacionado con la expresividad positiva y el comportamiento prosocial, mientras que la expresividad negativa la han asociado con los niveles bajos de empatía y comportamientos agresivos.
- La expresividad emocional se vincula con la capacidad que tiene el individuo de transmitir mensajes que contienen aspectos emocionales. Como su nombre lo indica la expresividad emocional tiene que ver con hacer llegar a otros a individuos mensajes que presentan aspectos emocionales de una forma socialmente pertinente. La expresividad emocional puede relacionarse con tendencia a manifestar emociones predominantemente positivas o negativas.



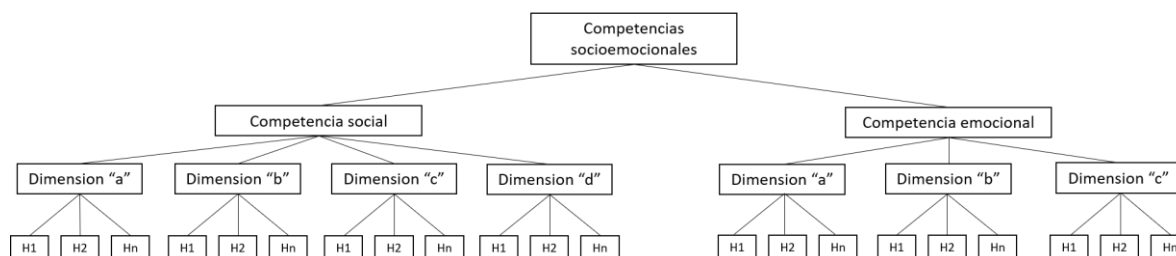
- La regulación emocional se relaciona con los procesos involucrados en la modificación de reacciones emocionales. Algunas investigaciones han mostrado cómo algunos niños de pequeña edad son capaces de comprender y tener una gama de estrategias para autorregular sus emociones, como la desconexión de la atención, pensar en cosas distintas, hacer cosas distintas, buscar solucionar los problemas, entre otras.

Para Stefan (2018) las habilidades que son parte de la competencia social son: 1) Resolución de problemas; 2) Relación entre pares; 3) Cumplimiento de normas; y 4) Tolerancia a la frustración. Explicaré para fines prácticos las características de cada una de estas.

- La resolución de problemas se vincula con la capacidad que tiene el individuo para hallar soluciones efectivas y prosociales a los conflictos, sobre todo durante el juego, en el caso de los más pequeños. La literatura ha mostrado que los alumnos pueden enfrentarse a situaciones que les implique un conflicto y ante ello pueden elegir estrategias constructivas, agresivas o evasivas.
- La relación entre pares se vincula con la capacidad de las y los niños para establecer amistades mediante el juego cooperativo. Este tipo de juego es común desde edades tempranas y con grupos cada vez más grandes. La relación entre pares promueve la adaptabilidad de los niños a las demandas ambientales.
- El cumplimiento de normas se refiere al conjunto de comportamientos que se caracterizan por adaptarse a las expectativas de los maestros, padres u otra autoridad respecto a algún criterio establecido.
- La tolerancia a la frustración se vincula con la capacidad de que el individuo pueda demorar las recompensas y se mantenga involucrado en otras actividades, disminuyendo gradualmente la agresión y el sentimiento de frustración o ansiedad ante la no entrega o acercamiento a la recompensa.

Es importante aclarar un aspecto, aunque Stefan considera habilidades emocionales a la identificación de emociones, expresión emocional y regulación emocional, y habilidades sociales a la resolución de problemas, relación entre pares, cumplimiento de normas y tolerancia a la frustración, en este escrito se considera que, debido a la amplitud que estas suponen, pueden ser concebidas como dimensiones que incluyen diversos tipos de habilidades. Así, por ejemplo, la dimensión identificación de emociones puede incluir diversas habilidades como: reconocer cuando un compañero está triste, inferir el estado de ánimo de un personaje de un cuento, no acercarse a una persona que está sumamente encolerizada, entre otras. Por su parte la dimensión solución de problemas puede incluir habilidades como: brindar una alternativa a un conflicto que se pretende, mediar entre compañeros para que no escale un problema, entre otras.

En la Figura 3 se presenta esquemáticamente cómo se visualiza la relación entre competencias socioemocionales, dimensiones y las habilidades que forman parte de cada dimensión. Dichas habilidades serán consideradas para el trabajo diagnóstico y el desarrollo de actividades con alumnos de preescolar.



*Figura 3.* Relación entre competencias socioemocionales, dimensiones y alguna de las habilidades componentes.

La Tabla 1 muestra un ejemplo de las dimensiones con las habilidades planteadas para valorar el desarrollo socioemocional en la escala tipo Likert. Como se mostrará en el capítulo metodológico, algunas habilidades fueron registradas mediante una escala y otras mediante actividades “in situ”.

*Tabla 1*

Ejemplos de dimensiones y habilidades socioemocionales indagadas a partir de la escala

Dimensión	Habilidad
Reconocimiento de emociones	Puede reconocer cuando algún compañero está triste.
	Puede reconocer cuando algún compañero o compañera está enojado.

	Puede identificar en una historia o cuento la emoción que siente un personaje.
Expresión emocional	Cuando está enojado y se le pregunta ¿cómo te sientes? Puede expresar de manera adecuada su sentimiento.
	Cuando tiene miedo y se le pregunta ¿cómo te sientes? Expresa de manera adecuada su sentimiento.
	Puede explicar si una persona se alegrará ante un evento futuro (por ejemplo: le darán un regalo sorpresa).
Cumplimiento de normas	Deja de hacer una actividad cuando se le indica que lo haga.
	El niño acepta fácilmente los cambios en las reglas del juego.
	Respeto las indicaciones que se le dan para realizar las tareas.
Relaciones entre pares	Respeto a sus hermanos, les habla sin gritos.
	El niño comparte sus juguetes con otros niños.
	Muestra iniciativa por ayudar a terceros.

El desarrollo de las emociones, conlleva la identificación y reconocimiento de las mismas, la regulación y control, lo que nos va a permitir la resolución de problemas. A continuación se menciona algunos resultados que se han observado respecto estudios previos con respecto al reconocimiento o identificación emocional.

### **Identificación Emocional**

En el área del reconocimiento de las emociones existen dos posturas claramente diferenciables: aquella que considera que las emociones son derivadas de categorías preexistentes y se forman como herencia universal y la que plantea que las emociones son producto de las interacciones del sujeto con su entorno. La primera, considera que las emociones se generan desde el desarrollo infantil, tomando como referencia a Darwin, quien plantea que las emociones básicas son herencia universal, así como el reconocimiento de las mismas. Bajo esta perspectiva, el niño requiere simplemente “encontrar” la etiqueta correcta a la categoría que ya tiene y que reconoce en los rostros de las personas más cercanas a él o ella. Bajo esta primer vertiente, los niños de 2 años pueden "distinguir y discutir" una variedad de emociones, incluso presentándose antes de los dos años.

Algunos estudios observacionales parecen apoyar la idea anterior, ya que muestran que incluso los niños de dos años hablan sobre las emociones propias y ajenas (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler y Ridgeway, 1986; Wellman et al., 1995), atribuyen las emociones a las muñecas y los animales de juguete (Wolf, Rygh, Y Altshuler, 1984) y a sus hermanos durante el juego de simulación (Dunn et al., 1987), y usan el lenguaje emocional tanto para burlarse

como para manipular los comportamientos de los demás (Bretherton, McNew y BeeghlySmith, 1981; Wellman et al., 1995). Esta perspectiva y evidencia se ha tomado para apoyar la suposición de una comprensión temprana y sofisticada de, al menos, las emociones de nivel básico, especialmente cuando se le dan señales biológicas como las expresiones faciales. La implicación es que las categorías de emoción de nivel básico están establecidas en edad temprana, al menos para el tercer año, especialmente cuando el niño recibe expresiones faciales como señal de emoción.

Otra postura, de Felleman, Carlson, Barden, Rosenberg y Masters (1983), muestra que los infantes de 5 años son capaces de nombrar e identificar en mayor o menor medida, las emociones básicas. La importancia para discriminar las emociones, deriva de la implicación para regularlas. De acuerdo a los autores, cuando las emociones de los niños se analizan en tareas más estructuradas, incluso los conceptos de preescolares mayores parecen menos completos de lo que cabría esperar. En estudios, los autores señalan cómo niños de cuatro y cinco años suelen desempeñarse tan bien como los estudiantes de primaria para la emoción de felicidad, pero su desempeño es significativamente menor, en orden descendente, para la tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa y el asco. Markham y Adams (1992) han propuesto que el bajo rendimiento de los niños de cuatro años para estas cinco emociones no se debía a simples dificultades de rendimiento, sino al hecho de que sus categorías de emociones aún se estaban desarrollando. Otros autores, por su parte, han llegado a la conclusión de que el reconocimiento de las expresiones faciales continúa desarrollándose todavía en los años escolares.

Así mismo, debe reconocerse que algunas investigaciones han mostrado que no puede aplicarse como tal la distinción de reconocimiento de emociones, como algo que se adquiere en general. Xiaoqing Gao y Daphne Maurer (2009), por ejemplo, refieren la diferencia entre la intensidad de las expresiones en los experimentos que se han realizado, ya que en el proceso del reconocimiento de las emociones la intensidad no es siempre alta en las personas. Los autores eligieron estudiar expresiones de felicidad y de tristeza considerándolas como intensas, en lo que los infantes muestran precisiones similares a las de adultos, posteriormente eligieron el miedo como expresión y observaron un desarrollo tardío respecto a dicha emoción.

Gosselin y Simard, (1999), Izard, (1971, 1994) y Widen y Russell, (2003), han encontrado que el reconocimiento de la felicidad se da primeramente, posterior la tristeza, la ira, el miedo la sorpresa y el asco. La explicación que suele darse sobre la capacidad de reconocer la emoción en el primer año de vida, considerando que, en general pueden estar más expuestos a rostros felices en comparación a un rostro triste. Por lo que consideraron la comprensión temprana de las expresiones faciales por los infantes. Entendiendo que inicialmente los niños y niñas comprenden a través de sentirse bien o sentirse mal y gradualmente diferenciar en más líneas dicha ambivalencia.

López, Hernán, & Agulla (2017) exponen las características del reconocimiento de las emociones a través de la población infante-juvenil buscando determinar si hay diferenciación con respecto a sexo. El estudio realizado fue experimental y transversal y se encontraron resultados que muestran puntajes altos en el reconocimiento de la alegría, sorpresa, y enojo, así como una expresión denominada neutra. Revueltas & Ramirez (2016), muestran en su estudio, el análisis del reconocimiento de la expresión facial en infantes y adolescentes mexicanos, con el que refieren la importancia de la información que provee el rostro con respecto a las emociones. En dicho estudio, retoman la información de Hampson, Van Anders & Mullin (2006), con respecto a las expresiones universales que se han visto en distintas culturas como el reconocimiento de las mismas a través de expresiones muy similares. Encontrando cómo, en las distintas edades se muestran patrones diferenciados sobre la intensidad de los aspectos involucrados. Los infantes diferencian un conjunto más limitado de emociones a diferencia que los adultos. Considerando que entre los 5 y 6 años su proceso de reconocimiento emocional les permite diferenciar entre la alegría y la tristeza.

Widen & Russell (2008) abordan el reconocimiento de emociones negativas y su surgimiento como paulatino, además de la influencia de elementos sociales que conllevan dicha emoción para la mejora en el reconocimiento de las mismas. El trabajo lo realizaron con 165 infantes y adolescentes, de entre 4 y 16 años. Encontrando que la alegría era la emoción con mayor facilidad de reconocimiento después a ella se encontraba la tristeza, seguida del enojo y el miedo. Sherri C. Widen and James A. Russell, nos permiten ver los datos arrojados por 11 estudios, donde infantes etiquetan libremente las expresiones faciales de las denominadas emociones básicas (Ver Figura X). Considerando que usan la etiqueta esperada a una temprana edad para ciertas expresiones como la sonrisa para la felicidad, el

llanto para la tristeza o el ceño fruncido. Pero para otros el jadeo para el miedo, el sobresalto con sorpresa. El uso de los niños de la etiqueta esperada aumentó solo gradualmente.

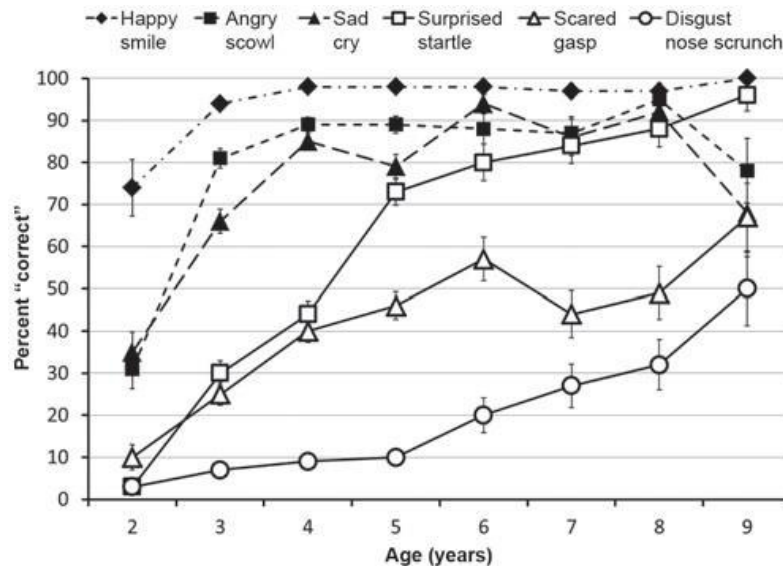


Figura 4. Emociones básicas respecto al estudio de Widen & Russell (2008)

Dichos resultados fueron resumidos en la gráfica presentada, donde logramos ver que las etiquetas con mayor frecuencia correctamente realizadas son felicidad, tristeza y enojo; contrariamente a miedo, sorpresa o disgustos los cuales son etiquetados con menos frecuencia correctamente.

### Regulación de Emociones

La regulación de emociones implica un conocimiento previo de las mismas. Es debido conocerlas para poder regularlas. En el desarrollo de la habilidad para la regulación de las emociones se debe reconocer primero las mismas, es decir, se debe crear la habilidad para la identificación para que, posteriormente se pueda ir desarrollando la regulación emocional. El conocimiento de la regulación emocional en infantes, se ha visto gracias a estudios en los cuales, expresar verbalmente sobre alternativas de solución o enfrentamiento de situaciones conflictivas.

Con respecto a la regulación, Rendón (2007) refiere un cambio de perspectiva dirigida hacia la modulación de los estados afectivos en función de metas (P. 352). El autor consideró varios conceptos de regulación emocional, entre los que considera el monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales como la función de la regulación emocional considerando la intensidad y temporalidad en las mismas. En relación a estudios desarrollados Caycedo, Gutiérrez, Ascencio & Delgado (2005), nos muestran los datos que obtienen sobre la regulación emocional y el entrenamiento en solución de problemas en infantes de 5 y 6 años. Dando a conocer, además del significado de regulación emocional cómo el manejo eficiente de la actividad emocional para un funcionamiento social, el manejo de emociones negativas para el afrontamiento de la situación desencadenante.

Los autores mencionados consideran relevante el desarrollo cognitivo y de lenguaje para la adquisición de la autorregulación. Para ellos, la mediación verbal o bien un autodiálogo, planteado para estrategias de control de impulsos, así como el pensamiento de las acciones, son necesarios para pasar al reforzamiento del comportamiento. Dentro de los trabajos que han realizado, se ubica uno con un primer grupo de infantes de 4 años en situación de pobreza y un segundo grupo de infantes de 5 años. En los resultados, se observó que los niños y niñas con menor situación de pobreza lograron puntajes más altos en la prueba considerando mayores habilidades sociales. En el grupo de 5 años se mostró una tendencia parecida.

Otro estudio, desarrollado por Ato y Col, (2004), abordó el desarrollo de la capacidad de autorregulación de las emociones como una la implicación de dos procesos que se interrelacionan, la sensibilidad hacia lo emocional y la estrategia empleada por infantes para modificar las respuestas emocionales. Los autores estudiaron la intensidad de las respuestas referentes al malestar y sobre el tipo de estrategia de autorregulación que utilizan los infantes en edades de 12,18 y 24 meses. Encontrando una asociación positiva entre ambos elementos referidos, con respecto a la respuesta de malestar y el uso de estrategias pasivas, en comparación con respuestas de malestar con el uso de estrategias con un grado de sofisticación. Las y los infantes con altas puntuaciones en la escala de miedo mostraron tendencia a responder con mayor malestar y menor estrategia de implicación activa. Un mayor uso de tipo de regulación. Con los resultados arrojados, concluyen que el grado de autonomía de la estrategia de autorregulación influye sobre la expresión de la intensidad de la respuesta emocional, siendo más intensa cuando más dependiente es la estrategia utilizada.

## Expresión Emocional

Una investigación más, respecto a la expresión emocional en sexto curso de educación primaria, es el de Carrillo (2015). La autora refiere la importancia de la expresión de las emociones en infantes, así como en el contexto escolar, ya que considera puede ser clave para la mejor convivencia dentro de las instituciones. En el trabajo que elabora, evalúa a estudiantes de sexto grado de primaria, quienes debían interpretar o expresar sobre emociones que pudieran sentir personas que observaban en fotografías. En el que se vieron aumentadas las puntuaciones en el pos test. Encontró en los resultados, una correlación moderada entre lo que escribieron sobre las emociones propias y la posibilidad de que, lo que ocurre en el entorno, afecte al alumno en determinada forma. Pudo ver cómo, enfado y tristeza se reflejaron con expresiones referentes a encierro, aislamiento o no poder hablar con otras personas y en menor medida, con golpes, y en última instancia con solicitar o buscar consejos o ayuda.

En un estudio realizado por Revueltas y cols (2016) a infantes y adolescentes mexicanos, nos muestran cómo el rostro provee información importante sobre las emociones, para lo que debe considerarse que la cultura influencia tanto en la etiqueta verbal que se designa a las mismas, como en las reglas culturales que se apliquen a la expresión (Hampson, van Anders, & Mullin, 2006). Consideran cómo los infantes pueden discriminar adecuadamente un conjunto limitado de emociones en comparación con los adultos, así mismo, a partir de los 5 y 6 años, el reconocimiento emocional les permite discriminar entre las emociones de alegría y tristeza. Por lo que, para las emociones negativas se van diferenciando a través del aprendizaje en el que influyen elementos sociales. Dicho estudio fue realizado con infantes y adolescentes de entre 4 y 16 años de escuelas de la Ciudad de México y área Metropolitana. La alegría fue la que más se facilita de reconocer, seguido de tristeza, enojo y miedo.

López, Agulla, Zabaletta, Vivas y López M., (2017) en su estudio llamado “Rostros, gestos y emociones: procesamiento diferencial de las expresiones faciales emocionales en población infanto- juvenil según el sexo”. Dicho trabajo buscó el reconocimiento de emociones básicas en población infantil y juvenil de 9 a 18 años, buscando conocer si existen diferencias con base en el sexo. Los resultados muestran porcentajes altos en el reconocimiento de emociones como la alegría, sorpresa, neutra y enojo. Con una tendencia



de las mujeres al reconocimiento con mayor facilidad hacia la alegría, el asco y la sorpresa, a diferencia de los varones que pueden reconocer con mayor facilidad el miedo, aunque las diferencias fueron marginalmente significativas.

### **Resolución de Problemas**

El conocimiento de las emociones, así como su regulación y expresión, pueden favorecer la asertiva resolución de problemas. Ison, M., & Monclato, G., (2002) nos explican que los individuos responden con base en la representación mental que se forman acerca de los propios acontecimientos sociales, y no es que respondan a estos mismos en sí. Refieren cómo la autorregulación de los infantes es promovida por las diferentes expectativas de los contextos sociales, así como la internalización de las normas, lo que se manifiesta por medio de las habilidades para la resolución de problemas interpersonales.

Realizaron un estudio para comparar las habilidades cognitivas de infantes para la solución de problemas interpersonales con una diferencia, las conductas disruptivas. Exploraron las características familiares de dichos infantes, así también la posición sociométrica de las y los niños que mostraban conductas disruptivas y otro grupo que no mostraba dichas conductas. Los resultados que encontraron, mostraban que niñas y niños con conductas disruptivas, obtuvieron puntajes significativamente más elevados en los factores de agresión física y verbal en comparación con aquellos que no presentaron este comportamiento. Dichos datos evidenciaban que, tanto las y los niños que presentaban conductas disruptivas como quienes no las presentaban, pudieron identificar situaciones en las que un problema interpersonal estuvo presente. Aunque, se observaron diferencias significativas entre ambos grupos para con la habilidad de identificación de respuestas emocionales en una situación social. Por el contrario, niñas y niños sin conductas disruptivas lograban enumerar con mejor facilidad las emociones presentes en una situación interpersonal.

### **Estrategias de Solución de Problemas en Preescolares**

En la solución de problemas, varios han hablado sobre alternativas para enseñar y acompañar a las y los infantes en la solución de problemas. Guil, y Cols (2017) en su texto “Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la

intervención”, retoman varios autores con propuestas para la resolución de problemas. Entre ellos, nos muestran a Golfried y Davison (1981), de quienes toman la descripción que realizan sobre “la técnica de solución de problemas”, orientada hacia la posibilidad del individuo a enfrentar de forma independiente los problemas que puede llegar a tener, orientado a que confíe en el enfrentamiento exitoso e independiente de dichos problemas propios. Así mismo, retoman a Trianes, Muñoz y De la Morena (1999), quienes consideran que la solución de problemas interpersonales tiene conexión con las relaciones sociales habilidosas, lo que implica un acercamiento flexible y considerado hacia los otros. También, consideran a Spivack, (Spivack y Shure, 1974; Spivac, Platt y Shure 1976)), cuando propone las dimensiones de los comportamientos infantiles como: creación de alternativas, planificar para lograr fines, un pensamiento causal y uno consecuencial

Guil y cols (2017), buscaron aportar a los criterios del test “Evaluación de Habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (EVHACOSPI)”, para buscar una mayor precisión en las evaluaciones de los aspectos cualitativos y a su vez cuantificar dichos aspectos.

En el trabajo “Formación de niños en edad preescolar en Cognitivo Interpersonal. Habilidades para resolver problemas: Una réplica”, Carolyn L. Feis & Craig Simons (1985) nos muestra un programa diseñado para enseñar a las y los infantes ‘cómo pensar’, en consideración, la diferencia de las personas que saben resolver problemas a quienes muestran ciertos problemas emocionales y de comportamiento. Se aplicó a varios grupos y se podía ver las diferencias entre ellos, como adquisición de paciencia, mejoras en la resolución de problemas, menores exigencias, más sociabilidad. Dicho programa recomienda que la labor se lleve a cabo con el docente y no con una persona externa para que se tenga menor alineación posible.

El estudio analizado, se realizó durante 3 años en una escuela piloto en el condado de Newaygo con infantes de bajos ingresos. Dicho programa se llevó en 2 fases en las cuales se les enseñó vocabulario en la primera y en la segunda se les enseñó habilidades enfocadas en la resolución de problemas. Considerando aplicar dicho conocimiento cuando existiera un conflicto entre estudiantes. El instrumento utilizado constaba de historias que referían problemas entre compañeros. La segunda parte del instrumento las historias eran referentes a lo que un infante había hecho y que había molestado a su mamá. Después de aplicado el

programa, los resultados arrojaron diferencias entre el grupo control y el grupo experimental, aunque no mostraban diferencia significativa entre sexo, estado civil familiar, participación de hermanos o porcentaje de asistencia.

En el artículo “Los efectos de la resolución de un problema preescolar. Programa de comportamiento interpersonal”, desarrollado por Ridley, C.A & Vaughn, S.R. (1983). Los autores buscaron hacer una evaluación de los efectos de una intervención multifocal para infantes de alto riesgo con respecto a competencias socioemocionales. El estudio se realizó con 23 estudiantes que se asignaron a un grupo control y 23 se asignaron a un grupo experimental. Se les dieron sesiones diariamente durante 10 semanas. En el grupo experimental se les mostraban compañeros con problemáticas y los infantes debían dar una solución ante dicha problemática. Las lecciones mostraban 8 componentes centrales de la resolución de conflictos interpersonales las cuales son: 1. conceptos de lenguaje, 2. percepción, 3. identificación de objetivos, 4. empatía, 5. pensamiento alternativo, 6. pensamiento procedimental, 7. pensamiento consecuente y 8. Integración de habilidades.

Los resultados fueron vistos como positivos y negativos. Los primeros indicaron que se logró un progreso sustancial en el desarrollo de un programa eficaz de resolución de conflictos, para niños de edad preescolar. Apoyando los resultados que los niños pueden aprender el proceso para resolver los conflictos interpersonales y demostrarlo en situaciones reales. Se buscó que identificaran posibles soluciones a un problema en lugar de elaborar una solución.

Con respecto a programas desarrollados para visualizar desarrollo de habilidades de resolución de problemas, se encuentra el estudio elaborado por Stefan (2012), “Programa de prevención sociemocional para niños preescolares: análisis de una muestra de alto riesgo”, muestra en un estudio como los infantes que son referidos como muy agresivos y con carencias de competencias emocionales y sociales. A partir de dichos datos se trabajó con respecto a la prevención socioemocional. El programa Social-Emotional Prevention (SEP), el cual se desarrolló como multifocal. Dicho esquema muestra un plan de estudio en el aula, el objetivo es mejorar las competencias sociales y emocionales de los niños. El contexto educativo es relevante, a razón de la consideración que los infantes con mala conducta se suponen de mayor dificultad de manejo por sus profesores, a su vez exhiben problemas para establecer amistades con otros infantes en el aula.

Dicho programa hace énfasis sobre la participación de padres, como estrategia para transferir las competencias que se adquiere en el aula. La intervención se desarrolló de forma híbrida, con infantes de bajo riesgo e infantes de alto riesgo. Los participantes fueron 204 niñas y niños de centros preescolares de una zona urbana de Rumania, con el consentimiento de padres y madres. Siendo estos, estudiantes denominados de alto riesgo, el proceso de trabajo de recopilación de datos fue a partir del 2009. Con el cual buscó identificar 1. Posibles diferencias entre los grupos y 2. Posibles diferencias posteriores a la intervención entre los grupos.

Ahora bien, teniendo las bases de investigaciones previas, así como el conocimiento de lo que son las habilidades sociales y emocionales, se llevó a cabo el proyecto de investigación en infantes de nivel preescolar en la ciudad de Querétaro. El cual se expone en el siguiente capítulo.

**Capítulo III**  
**Metodología**

## **Desarrollo del Proyecto de Investigación**

Para llevar a cabo el proyecto del desarrollo de habilidades sociales y emocionales se buscó una institución de nivel preescolar. Como primera instancia, desde inicio del ciclo escolar en Agosto del 2019, se solicitó de manera informal la entrada en un preescolar de la ciudad de Guanajuato, Gto. La directora de la institución dio el permiso, aunque solicitó las cartas correspondientes, las cuales no se obtuvieron. En Noviembre aún no se obtenían dichas cartas y el permiso en el preescolar había caducado a razón del semestre tan avanzado y la falta de actividades propuestas, por dicho motivo se comenzó a considerar otra alternativa. Se buscó entre las amistades que laboran en el nivel preescolar en la ciudad de Querétaro, la opción de realizar el proyecto en otra institución, ante lo cual, la respuesta fue favorable. En Diciembre del 2019 se tuvo a cabo una entrevista con la directora del plantel de un CENDI, a quien se presentó el proyecto a desarrollar sobre habilidades sociales y de regulación emocional, y quien dio aceptación al mismo llegando a los acuerdos sobre el inicio del proyecto y los entregables del mismo.

La investigación se llevó a cabo a partir de dos valoraciones:

1. Habilidades socioemocionales de los alumnos de preescolar a partir de una escala aplicada a madres y padres de familia.
2. Habilidades de los alumnos a partir de actividades realizadas con ellos.

### **Primer Momento: Valoración de Habilidades Socioemocionales por Padres de Familia.**

#### **Participantes**

Decidieron participar en el estudio 10 madres y 9 padres de familia que representaba a 10 alumnos: 8 niñas y 2 niños. La edad de los padres fluctuó entre 23 y 40 años de edad. Todos eran de nacionalidad mexicana e hispanoparlantes.

#### **Instrumentos Utilizados**

Con madres y padres se utilizó una escala tipo Likert. La escala tuvo la intención de conocer el nivel de habilidades sociales con respecto a cumplimiento de reglas, conductas

prosociales, y resolución de problemas, así como expresión emocional y regulación emocional. Ejemplos de las habilidades evaluadas por los progenitores fueron:

- Puede reconocer cuando algún compañero o compañera está triste.
- Puede reconocer cuando algún compañero o compañera está enojado.
- Puede reconocer cuando algún compañero o compañera está feliz.
- Puede reconocer cuando algún compañero o compañera tiene miedo.
- Puede identificar en una historia o cuento la emoción que siente un personaje particular.
- Puede identificar en imágenes o personajes el sentimiento que se expresa.
- Realiza relatos donde reconoce las emociones de otras personas.
- Puede reconocer cuando una persona adulta está enojada.
- Puede reconocer cuando una persona adulta está triste.
- Puede reconocer cuando una persona adulta está alegre.
- Puede reconocer cuando una persona adulta tiene miedo.
- Puede relatar situaciones del pasado donde hubo episodios de alegría.
- Puede relatar situaciones del pasado donde hubo episodios de miedo.
- Puede relatar situaciones del pasado donde hubo episodios de tristeza.
- Puede esperar su turno en sus juegos favoritos sin que se lo indiquen.
- Acepta fácilmente los cambios en las reglas del juego.
- Respeta las indicaciones que se le dan de manera anticipada.
- Desarrolla las instrucciones que se le dan sin necesidad de repetirlas.

## **Procedimiento**

En el mes de Enero se realizó la entrevista con la directora del plantel para la presentación del proyecto, el cual fue de relevancia, mostrando a su vez interés para el desarrollo del mismo en su plantel. Se le explicaron las actividades a realizar y las cartas de consentimiento informado y cuestionarios que debían firmar y contestar las madres y padres de los infantes del grupo asignado.

Se tuvo una reunión con la directora del plantel para acordar el modo de trabajo. Se asignó el grupo de segundo año de preescolar, por el tamaño del grupo y por tener la edad con la que se quería trabajar, infantes de entre 4 y 5 años. Se consignó día y hora de trabajo, quedando los miércoles a las 12 hrs.

El 5 de febrero se dio inicio para el taller con las actividades. En dicha sesión de acuerdos, se otorgaron los oficios de consentimiento informado para que fueran entregados a las madres, padres o tutores de cada infante. Aunado a dicho consentimiento se entregaron los cuestionarios para la valoración de los infantes a través de la observación de madres y padres. Las indicaciones se presentaron en el cuestionario.

Se les otorgaron un par de semanas para que pudieran entregar el cuestionario y los permisos firmados por madres y padres para poder iniciar actividades en la institución. En la fecha de inicio de actividades ya se contaba con los consentimientos firmados y los cuestionarios contestados. Sólo 2 madres y padres no aceptaron se realizara el diagnóstico con sus hijas.

### **Segundo Momento: Valoración de Habilidades Socioemocionales de los Alumnos a partir de Actividades.**

#### **Participantes**

Participaron 8 niñas y 2 niños del grupo de segundo año de preescolar. Con edades al momento del estudio de entre 4 y 5 años. Todos de nacionalidad mexicana e hispanoparlantes.

#### **Instrumentos Utilizados**

La evaluación de habilidades de los alumnos implicó las siguientes valoraciones:

1. Reconocimiento de emociones de miedo, alegría, tristeza y enojo.
2. La resolución de problemas.

El reconocimiento de emociones se realizó a partir de dos modalidades: 1) la presentación de diapositivas a los alumnos en las que en cada una de éstas se mostraban las 4 emociones y los alumnos debían identificarlas y 2) la presentación de una serie de cuentos cortos donde los infantes deben identificar cuál es la emoción que estarían sintiendo los personajes de cada cuento.

En el caso de las diapositivas, se diseñaron 14 láminas donde cada una de ellas presentaba las cuatro emociones mencionadas. Las emociones se contrabalancearon entre diapositivas y el orden de presentación fue el mismo para todos los participantes. Adicionalmente, se utilizaron seis modelos para no repetir los mismos rostros en las diapositivas y estos fueron contrabalanceados para no repetir actores en la misma diapositiva.



Las diapositivas enseñadas a las niñas y niños, en cada una se señalaba una persona en específico expresando una emoción y se le indicaba que mencionara cómo se sentía tal persona. Un ejemplo de diapositiva expuesta a los alumnos se muestra en la Figura 5.



*Figura 5.* Ejemplo de diapositivas para reconocer emociones.

Para la identificación de emociones a partir de cuentos cortos se creó una serie de cuentos en audios que abordaban cada emoción básica. En la primera historia se representa la felicidad de un infante al ver a sus familiares. La segunda de ellas, la tristeza ante la pérdida de un juguete favorito. La tercera de ellas, el miedo ante la hora de dormir. La cuarta muestra el enojo de una niña ante la utilización de un vestido. Al finalizar cada cuento se le preguntaba al niño ¿cómo se siente el niño del cuento? Un ejemplo de un cuento corto para identificar emociones es el siguiente.

Ejemplo: Navidad

El día de navidad, Miguel con su papá.

Miguel- ¿Papá cuando nos vamos a ir con mis abuelos?

Papá- por la tarde, así que prepara tus cosas, pon algunos de tus juguetes ya que tus primos van a estar allá.

Miguel- Genial papá, siiii, mis primos, eehhh, yupi!!!!

Papá- bueno Miguel pues acomoda tus cosas entonces.

Para evaluar la habilidad respecto a la resolución de problemas, se escribieron historias que pudieran mostrar distintas situaciones en donde las y los infantes se llegan a ver

reflejados y mostrar algún tipo de alternativa. Las historias se ejemplificaron en video y al terminar este se les preguntaba a los alumnos qué es lo que harían si ellos estuvieran en su lugar. Un ejemplo de una situación problema se plantea a continuación con la historia “sentirse engañado”.

Ejemplo: Sentirse engañado

Luis- Oye mami esta semana me porté bien, ¿me compras un juguete?

Mamá- ¿en verdad te portaste bien?

Luis- sí, no te hice berrinche y me comí toda la comida

Mamá- tienes razón, te portaste bien, está bien, después de la escuela te traigo un juguete.

Luis: ¿en verdad me vas a dar un juguete regresando de la escuela?

Mamá: sí, ya te lo dije, te traeré un juguete cuando regreses de la escuela.

(Después de la escuela)

Luis– Hola mami, ¿y mi juguete?

Mamá- ¿Cuál juguete?

Luis- me dijiste que me ibas a dar un juguete porque me porté bien en la semana

Mamá- no, yo no dije eso,

Luis- sí mami tú me lo dijiste

Mamá- yo no dije eso, yo dije que regresando de la escuela te daría de comer

### **Procedimiento**

Para dar inicio a las actividades. La directora me presentó con la profesora del grupo y a su vez ella me presentó con las y los infantes. Comenzamos realizando *rapport*, e iniciando con el saludo o bien los distintos tipos de saludo que podemos hacer con las personas cercanas o no tan cercanas. Hicimos acuerdos en los cuales al llegar recibiríamos a los demás con el saludo que desearan (abrazo, saludo de mano, saludo lejano) siempre y cuando la otra persona también deseara recibir ese saludo, ya que hay personas que no necesariamente quieren o están en disposición de recibir un abrazo, y fue en varias ocasiones lo que sucedió.

Se les asignaba una actividad en la que pudieran desarrollar en sus cuadernos y poder trabajar por separado con uno de los infantes para realizar el diagnóstico.

Las actividades eran supervisadas por la profesora del grupo, ya que siempre permaneció en el aula para apoyo y vigilancia del alumnado.

En el trabajo diagnóstico, se separó una de las pequeñas mesas de los infantes, colocando la computadora a su alcance. Se comenzaba con la identificación de las emociones de imágenes de personas. Se colocaba al infante frente a la computadora, y se ponía la presentación con las imágenes de individuos proyectando emociones, y se les preguntaba “¿Qué está sintiendo? Y se señalaba una de las cuatro imágenes proyectadas. Anotando en la hoja correspondiente la respuesta de los infantes. La imagen seleccionada estaba asignada con anterioridad, tomada con aleatoriedad las emociones que debían identificar los infantes. El orden que se siguió fue el siguiente: Miedo, tristeza, alegría, enojo, miedo, alegría y enojo.

Posterior a ocho repeticiones de la pregunta anterior, se realizaba otra consigna, ¿Cuál de ellos se siente? Y se refería una emoción, la cual también estaba asignada por aleatoriedad previamente, el orden manejado fue: - Enojo, -alegría, -miedo, -enojo.

Seguido en el proceso de identificación de emociones, se les puso a escuchar los cuentos realizados en audio. Siendo la consigna, “vamos a escuchar un cuento”. Posterior a escuchar el cuento, se les preguntó, “¿Cómo crees que se sienta esa persona?”. El orden de los cuentos estaba aleatorizado y las emociones que reflejaban eran las siguientes: tristeza, miedo, alegría y enojo.

Posterior a la identificación de emociones se trabajaba con la resolución de problemas, para lo cual se les mostraba videos en los cuales se presentaba alguna situación de conflicto que podrían vivir. Y la consigna al final era, ¿qué harías tú en ese caso? Se usaron audífonos para los videos y audios, ya que por las instalaciones de la escuela no era posible estar en otro espacio para realizar el diagnóstico más que en el aula con los demás integrantes del grupo.

Tanto los cuestionarios realizados a madres y padres, las actividades aplicadas a las y los infantes, de igual manera que lo observado en el aula con las tareas realizadas dentro de la misma, nos arrojaron datos que se analizan a continuación.

**Capítulo IV**  
**Resultados**

En esta sección del documento se muestran los resultados obtenidos con la escala de habilidades socioemocionales específicas valorada por madres y padres de familia, los datos arrojados por los alumnos durante la evaluación con actividades y los datos derivados del cuestionario aplicado a madres y padres sobre sus propias habilidades.

### **Resultados de la Aplicación de la Escala**

Los resultados derivados de la encuesta se presentan de dos formas: 1) a partir del análisis de los puntajes obtenidos por cada niño en cada una de las habilidades, pero agrupadas por el tipo de dimensión y características relacionadas entre habilidades; y 2) a partir del análisis global de los puntajes en cada una de las habilidades y de las dimensiones.

Como se recordará, la escala para evaluar habilidades socioemocionales tenía cuatro opciones de respuesta para cada habilidad específica. Entre más cercano es el valor a 0 implica la ausencia de la habilidad en el alumno y entre más cercano a 3 la consolidación de la habilidad. En el primer caso, las gráficas se agruparon por dimensiones y a partir de la relación existente entre las habilidades valoradas. En el segundo caso, se hizo una clasificación de los resultados globales por habilidad y dimensión evaluada.

En la Figura 6 se muestra el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades emocionales vinculadas con la dimensión “Identificación de emociones”. De manera específica, la figura muestra los resultados en habilidades dirigidas al reconocimiento de emociones en pares, e incluye las siguientes habilidades específicas: “Puede reconocer cuando algún compañero está triste”, “Puede reconocer cuando algún compañero está enojado”, “Puede reconocer cuando algún compañero está feliz” y “Puede reconocer cuando algún compañero tiene miedo. Como puede observarse en la Figura 6, se denota mayoritariamente una tendencia a puntuar alto a los hijos por parte de los padres. Respecto a las habilidades presentes en la gráfica, reconocer la felicidad en un compañero fue la que obtuvo los puntajes más altos de manera grupal con una media de 2.8.

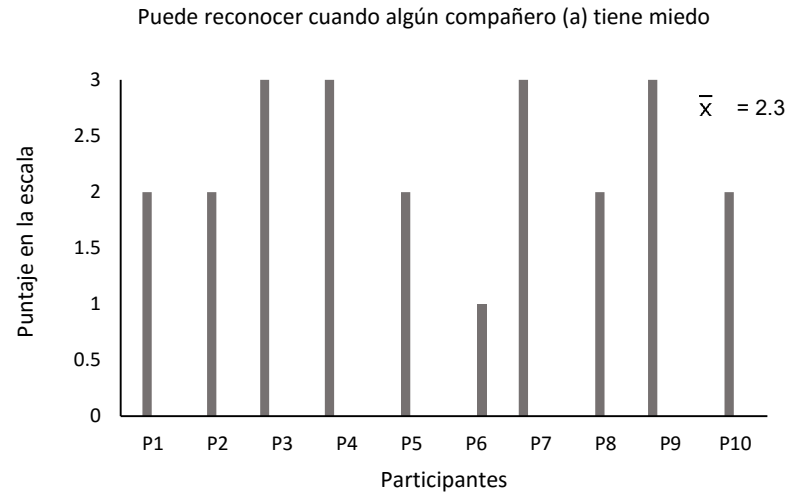
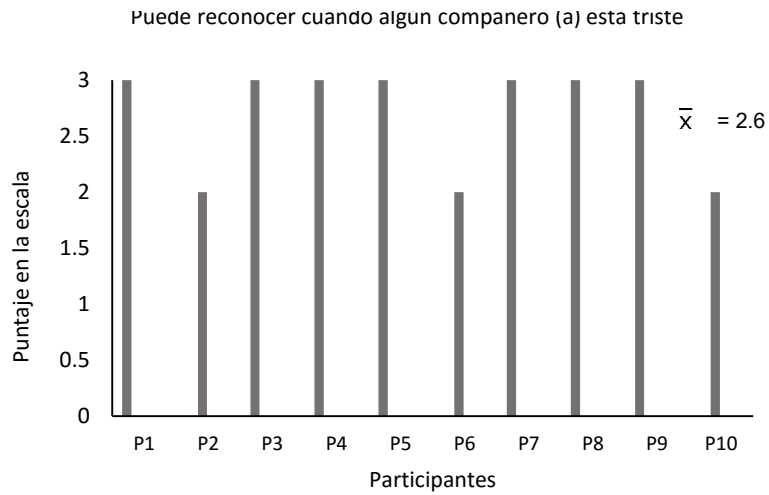
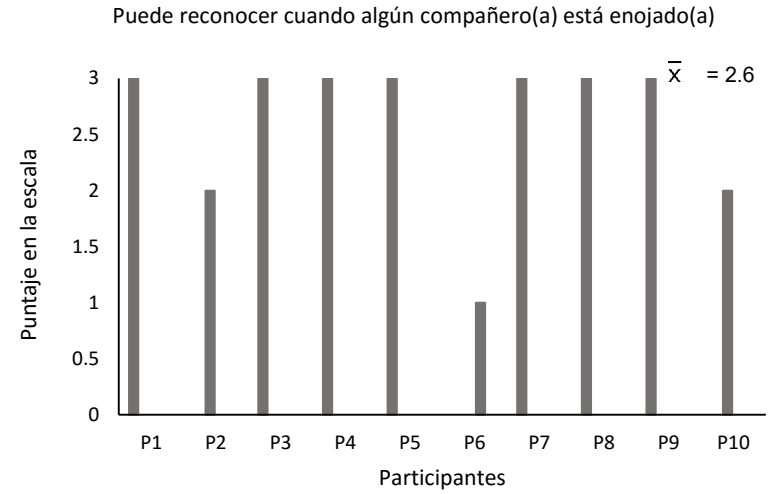
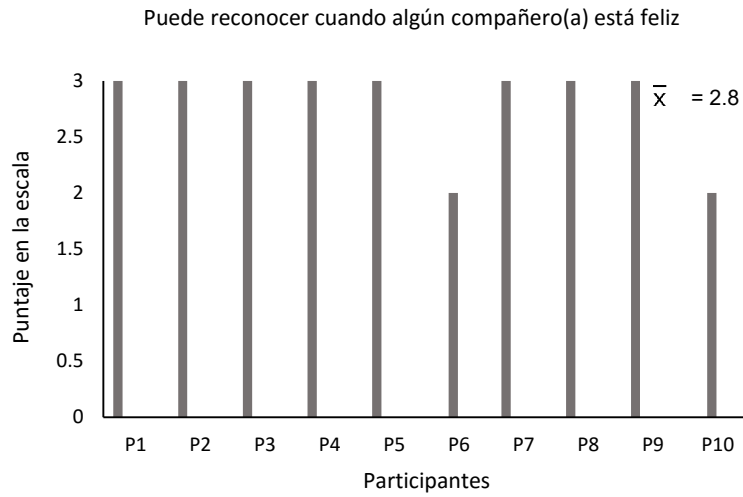


Figura 6. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades emocionales vinculadas con el reconocimiento de emociones en pares.

En la misma Figura 6, se observa que, en contraste con la habilidad para reconocer felicidad en compañeros, el reconocimiento del miedo fue la habilidad que obtuvo menores puntajes entre los participantes con una media de 2.3. Por su parte, reconocer la tristeza o el enojo, obtuvieron puntajes grupales similares con medias de 2.7 y 2.6, respectivamente. En general, y con excepción del reconocimiento del miedo, el reconocimiento en pares de las emociones básicas obtuvo puntajes altos. De manera particular, se observa que dos participantes (P6 y P10) fueron valorados por debajo de sus compañeros en las cuatro habilidades mencionadas, incluso P6 nunca obtiene valoraciones por arriba de 2, pero sí valoraciones de 1 en dos habilidades. En contraste, cuatro participantes (P3, P4, P7 y P9) siempre fueron valorados en los más altos niveles en cada una de las habilidades.

En la Figura 7 se muestra el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades emocionales dirigidas al reconocimiento de emociones en adultos, e incluye las siguientes habilidades específicas: “Puede reconocer cuando una persona adulta está triste”, “Puede reconocer cuando una persona adulta está enojada”, “Puede reconocer cuando una persona adulta está feliz” y “Puede reconocer cuando una persona adulta tiene miedo. Como puede observarse en la Figura 6, y a diferencia del reconocimiento de emociones en pares presentado en la gráfica anterior, no se observa una tendencia mayoritaria a puntuar alto o bajo a los hijos, de hecho, se observa más variabilidad entre los valores de cada habilidad.

Respecto a las habilidades presentes en la gráfica, y en concordancia con los resultados de la identificación de emociones en pares, reconocer la felicidad en un adulto fue la habilidad que obtuvo los puntajes más altos de manera grupal con una media de 2.8 y reconocer el miedo obtuvo los puntajes más bajos con una media de 1.7. Debe destacarse que, aunque el reconocimiento de la alegría obtiene puntajes similares cuando se vincula con el reconocimiento de pares y adultos, el miedo obtiene puntajes mucho más bajos con adultos que con compañeros. También coincidiendo con el reconocimiento de emociones ante pares, el reconocimiento de emociones en adultos vinculados a la tristeza o el enojo resultó en valores similares, con 2.4 y 2.6, respectivamente. En general, pueden observarse puntajes altos ante el reconocimiento de la alegría y bajos porcentajes ante el reconocimiento del miedo con personas adultas, y valores variables entre habilidades y entre participantes.

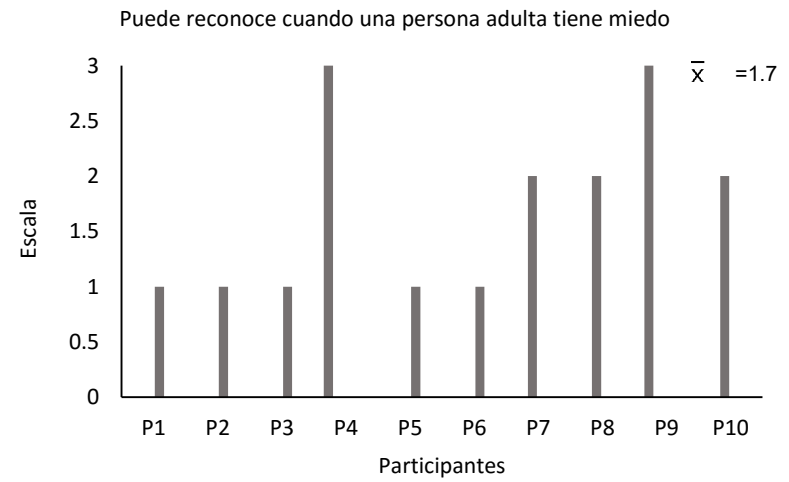
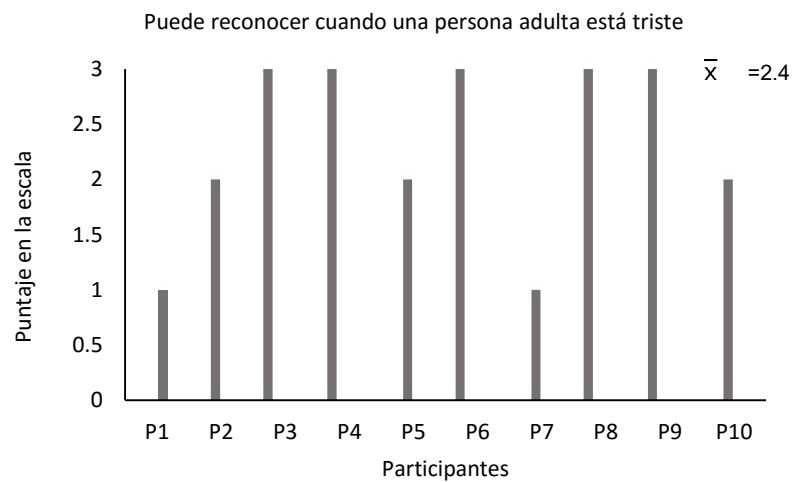
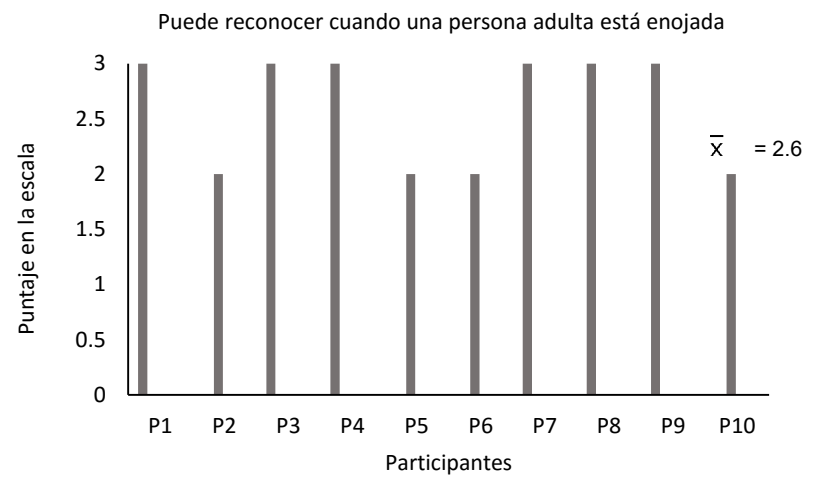
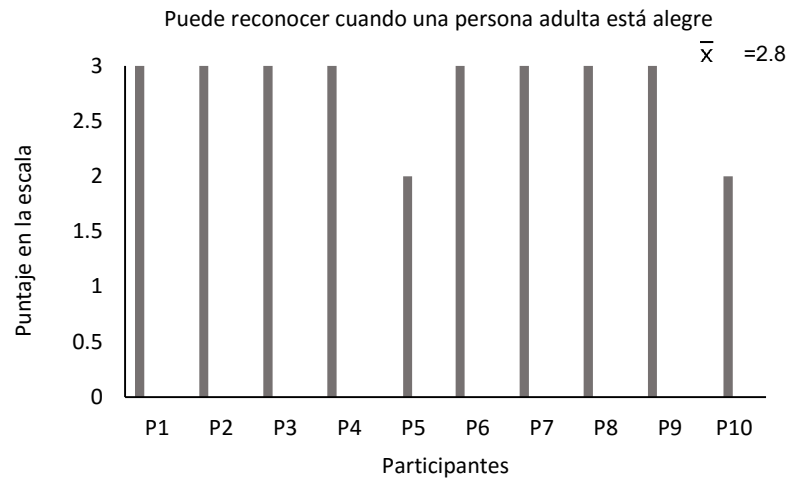


Figura 7. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades emocionales vinculadas con el reconocimiento de emociones en personas adultas.



Continuando con los aspectos particulares de la Figura 7, se observa que dos participantes (P5 y P10) fueron valorados por debajo de sus compañeros en las cuatro habilidades mencionadas. Es de destacar que el participante 10 continuó siendo valorado siempre con valores menores a 3 tanto en las habilidades de reconocimiento de emociones con pares como con adultos. En el reconocimiento con adultos, y comparado con el reconocimiento de pares, se redujo el número de participantes valorados siempre en los más altos niveles en cada una de las habilidades, en este caso sólo dos alumnos fueron evaluados con el puntaje máximo en todas las habilidades. Es importante destacar que, en el caso del reconocimiento de emociones en adultos, se presentan el mayor número de casos con un valor de 1, con tristeza presentando dos casos y miedo cinco de ellos.

En la Figura 8 se muestra el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades vinculadas con el reconocimiento de emociones en cuentos, imágenes o relatos, e incluye las siguientes habilidades: “Puede identificar en una historia o cuento la emoción que siente un personaje particular, sin nombrar dicha emoción”, “Puede identificar en imágenes o personajes el sentimiento que se expresa” y “Realiza relatos donde reconoce las emociones de otras personas”. Como puede observarse en la Figura 7, en cada una de las habilidades valoradas, la mitad o la mayoría de madres y padres puntuaron alto a sus hijos, sobre todo en las habilidades relacionadas con identificar en personajes o imágenes las emociones que éstos presentan, obteniendo los menores valores, aunque no de manera significativa, la realización de relatos donde se reconocen las emociones de otras personas. En lo general, puede decirse que la agrupación dirigidas al reconocimiento de emociones en cuentos, imágenes o relatos los preescolares obtienen puntajes altos, cercanos al máximo, y similares entre las distintas habilidades.

En lo particular, en la Figura 8 se observa que los resultados de los participantes variaron entre habilidades. De hecho, sólo se observaron 3 consistencias entre habilidades: P3 y P6, quienes puntuaron siempre el valor máximo entre habilidades y P10 quien nunca obtuvo un valor diferente a dos, y quien también mantiene esa puntuación en las agrupaciones de reconocimiento de emociones en pares y reconocimiento de emociones en adultos (ver Figura 6 y 5).

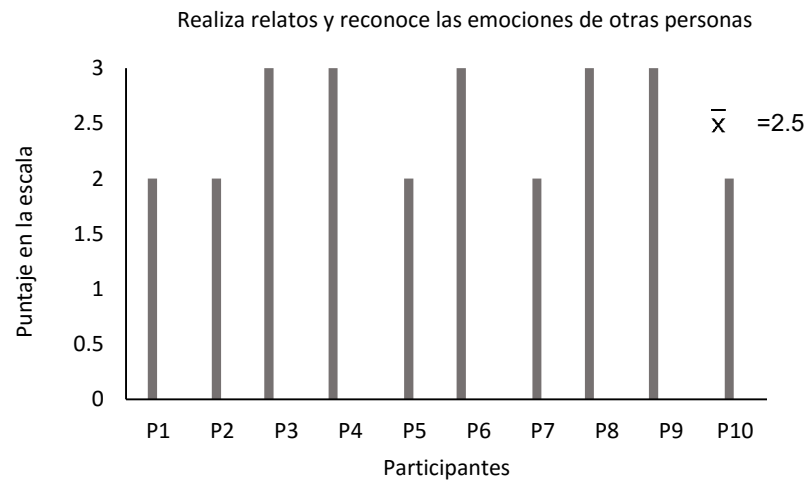
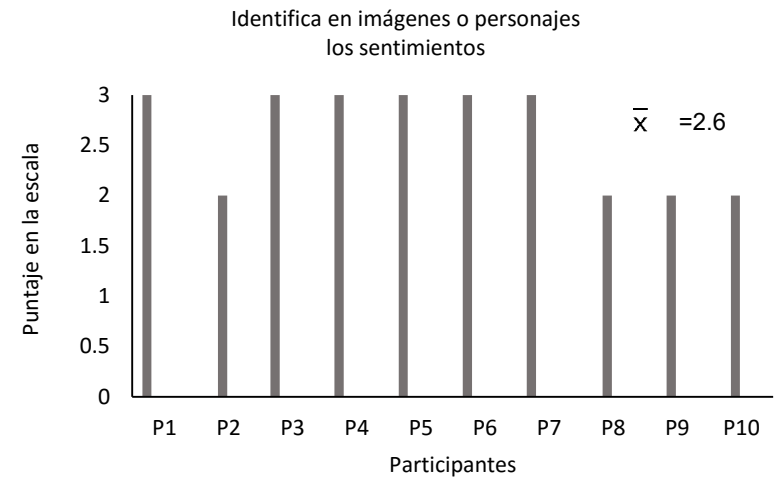
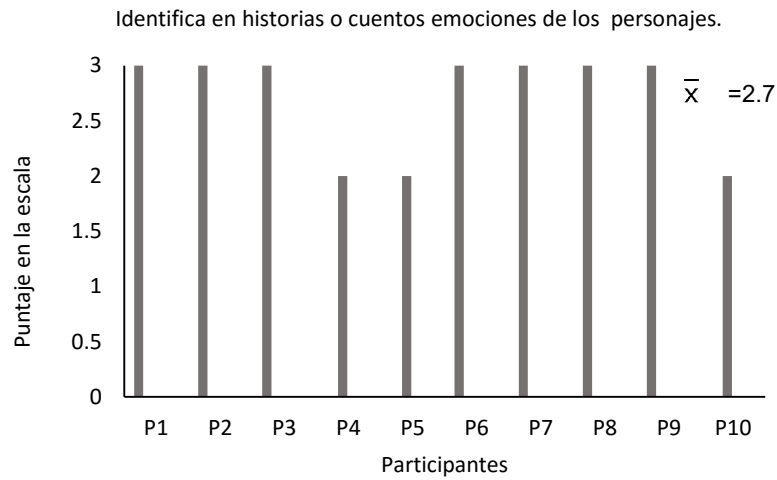


Figura 8. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades emocionales vinculadas con el reconocimiento de emociones en cuentos, imágenes o relatos.

En la Figura 9 están representados los puntajes en la dimensión “Identificación de emociones”. De forma específica, se muestran los resultados en habilidades agrupadas por su relación con la expresión de emociones en situaciones pasadas e incluye las siguientes habilidades particulares: “Puede relatar situaciones del pasado donde hubo episodios de alegría”, “Puede relatar situaciones del pasado donde hubo episodios de enojo”, “Puede relatar situaciones del pasado donde hubo episodios de miedo” y “Puede relatar situaciones del pasado donde hubo episodios de tristeza”. Diremos que, de manera general, en las dos primeras habilidades, al menos la mitad de las madres y padres, puntúan con 3 a sus hijas e hijos. El reconocimiento de la alegría tiene un puntaje promedio de 2.6, seguido del reconocimiento de episodios de enojo y miedo con un promedio de 2.2, siendo el reconocimiento de la tristeza en episodios del pasado el menor puntuado con un promedio de 2.1. Se encontró en el primer referente, en el reconocimiento de la alegría, el único con relativa uniformidad en los resultados, con valores de 3 y 2. En lo particular, se encuentra infantes que son puntuados altos en todos los referentes, como son P3, P4, y P9. Otros participantes, como P5 y P7 también mantienen su nivel, aunque con un porcentaje de 2. Los demás participantes tienen altibajos en las distintas gráficas. Nuevamente se tiene en primera instancia de reconocimiento a la Alegría y en última instancia el reconocimiento de la tristeza.

En la Figura 10 se visualiza el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Identificación de emociones”. La figura muestra los resultados en habilidades dirigidas al reconocimiento de emociones en otras personas ante situaciones futuras e incluye las siguientes habilidades particulares: “Puede explicar si una persona se alegrará ante un evento futuro”, “Puede explicar si una persona se enojará ante un evento futuro”, “Puede explicar si una persona tendrá miedo ante un evento futuro”, “Puede explicar si una persona se pondrá triste ante un evento futuro”. En esta agrupación encontramos que el puntaje promedio más alto (2.4) está vinculado con la identificación de la alegría, seguido del enojo con valor promedio de 2.2, continuando con la identificación del miedo con puntaje de 1.9; en último lugar se ubica la identificación de la tristeza en posibles eventos futuros con un promedio de 1.8. En general se observan pocas puntuaciones de valor 3, a excepción de la identificación de la alegría en eventos futuros, que refiere valores de 3 en más de la mitad de los participantes, en las demás habilidades los valores van mayoritariamente en 2 o menos.

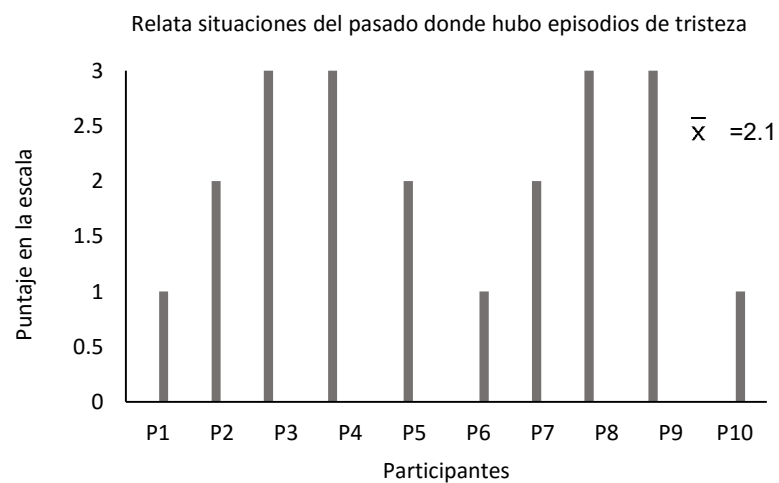
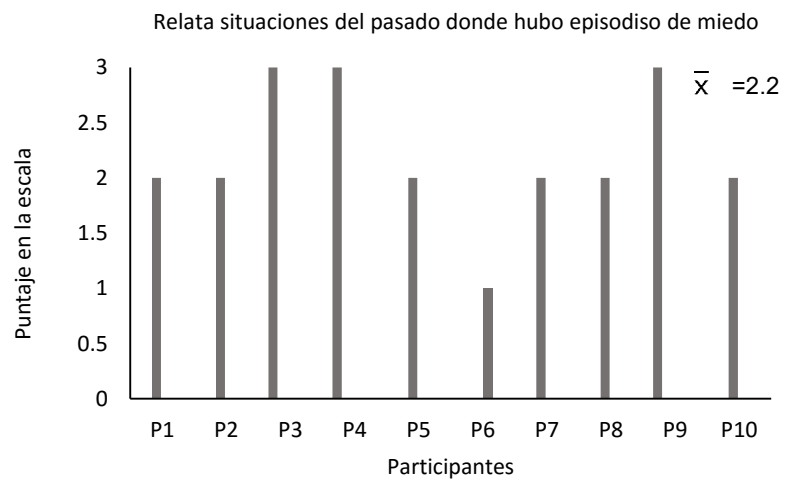
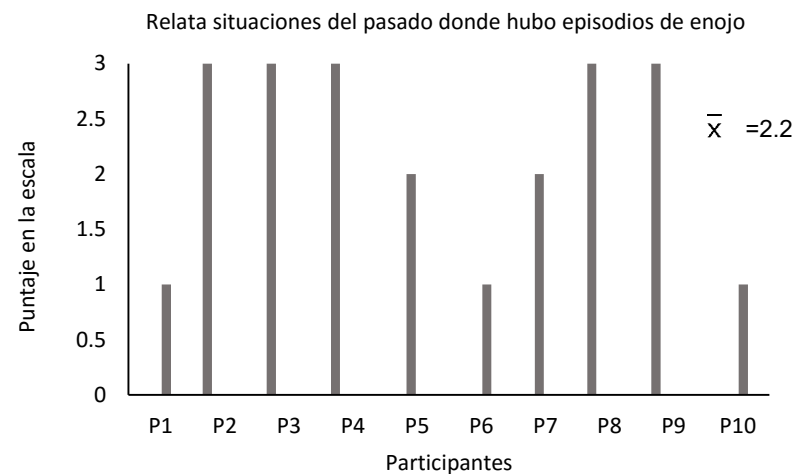
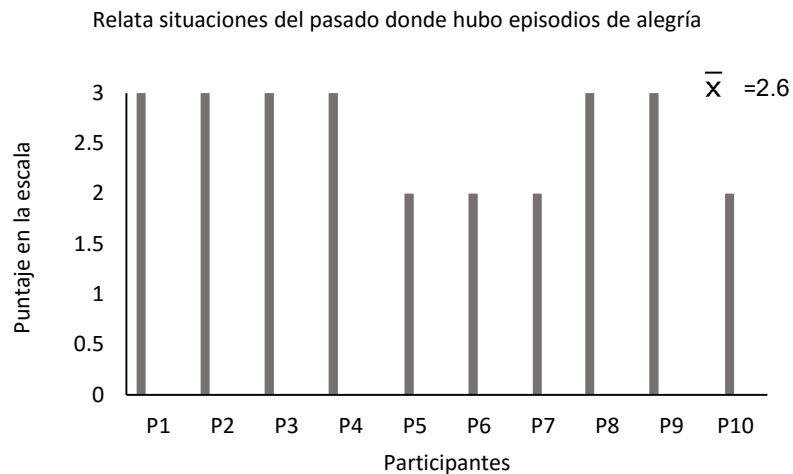


Figura 9. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades socioemocionales vinculadas con la identificación de emociones en situaciones que ya ocurrieron

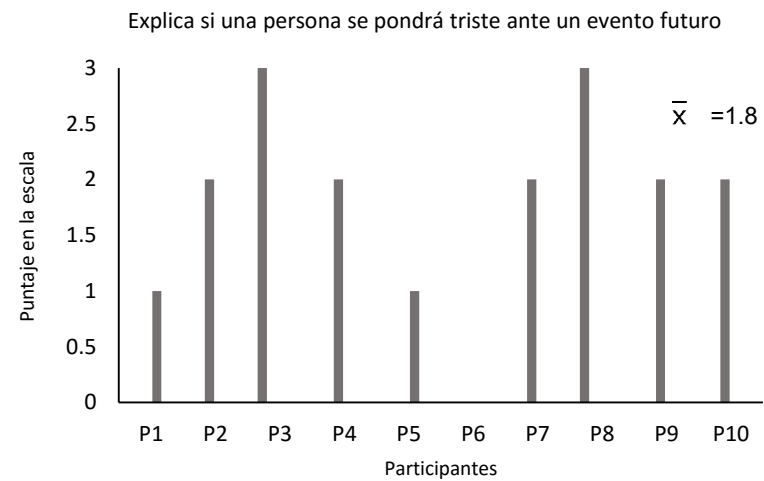
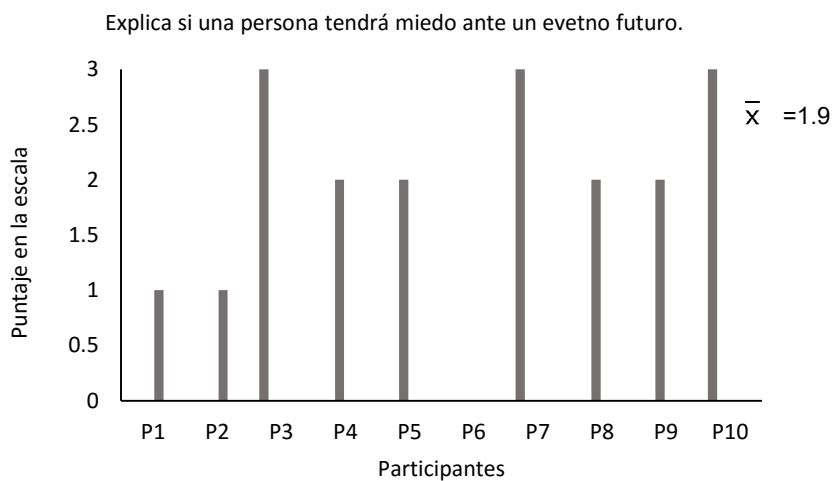
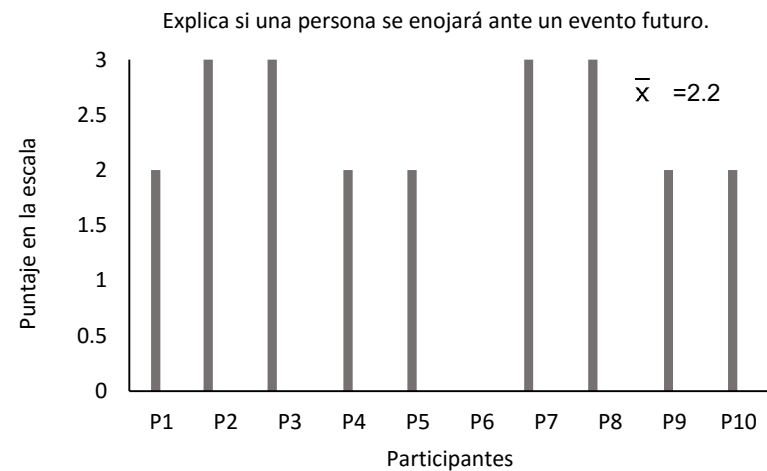
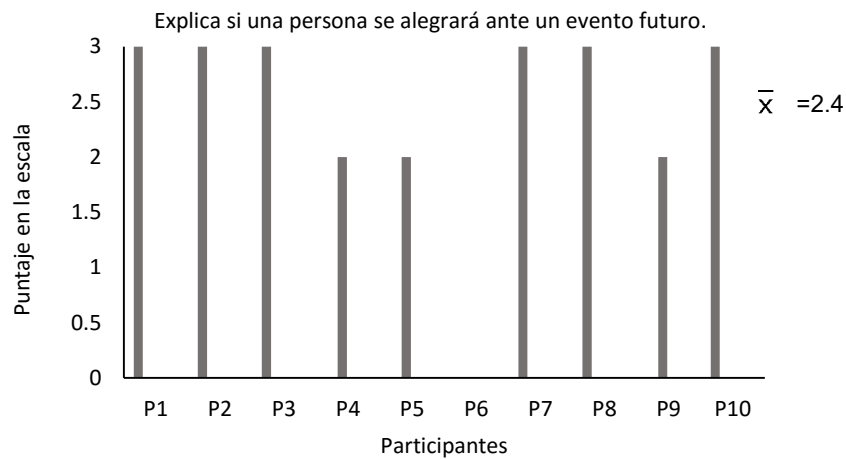


Figura 10. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades socioemocionales vinculadas con la identificación de emociones en situaciones que podrían ocurrir.

Continuando con el análisis particular de la Figura 10, se observa que, cuatro infantes son puntuados de forma homogénea en las cuatro habilidades, P3 con 3, P4 y P9 con 2 y P6 con 0, en este último caso refiere a la falta de las habilidades. Los promedios descendentes nos permiten ver que, alegría, enojo, miedo y tristeza son el orden de identificación, de la misma forma que en la Figura 9 sobre reconocimiento de emociones en eventos pasados.

En la Figura 11 se encuentra el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Expresión de emociones”. De forma específica, la figura muestra los resultados en habilidades dirigidas al reconocimiento de emociones en sí mismos/mismas e incluye las siguientes habilidades particulares: “Puede expresar de manera adecuadas sentimientos de alegría si se le pregunta”, “Puede expresar de manera adecuadas sentimientos de miedo si se le pregunta”, “Puede expresar de manera adecuadas sentimientos de enojo si se le pregunta”, “Puede expresar de manera adecuadas sentimientos de tristeza si se le pregunta”.

De manera general, se observa que, a diferencia de las habilidades mencionadas en gráficas previas, la valoración del autorreconocimiento de emociones en los niños no fue valorado con puntajes altos por parte de los padres, de hecho, sólo en el caso de la expresión de sentimientos de alegría siete de diez padres puntuaron 3. En los demás casos, encontramos que, o bien sólo la mitad puntúa 3 o sólo un padre valora con 3 a su hijo. Se destaca la diferencia entre el reconocimiento de la alegría con promedio de 2.6 y los promedios de tristeza y enojo con 2.0. Cabe resaltar que, a diferencia de las habilidades de identificación de emociones donde miedo obtuvo siempre los resultados más bajos, en el autorreconocimiento de emociones obtuvo puntajes altos similares a los de la alegría. Podemos decir que, respecto al autorreconocimiento de emociones, la alegría y miedo son valorados por los padres como habilidades que presentan sus hijos, pero se muestra una tendencia a no señalar como dominada las habilidades vinculadas al autoreconocimiento de la tristeza y el enojo.

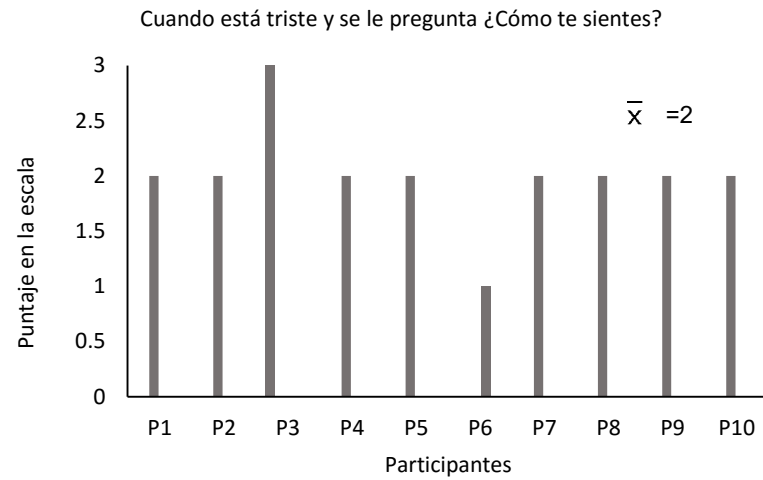
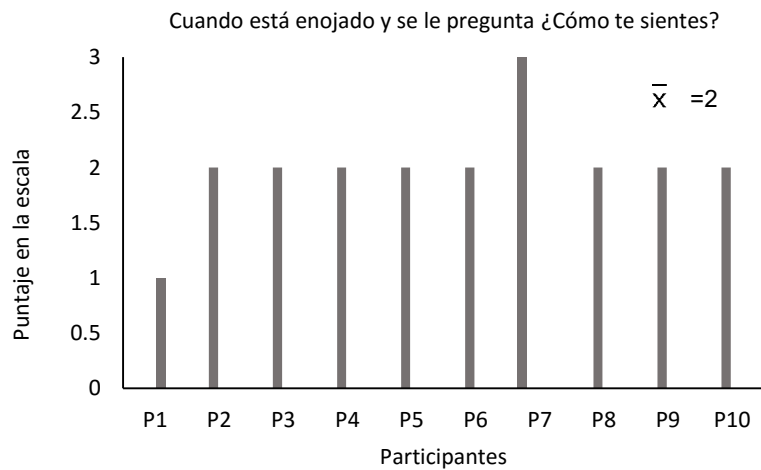
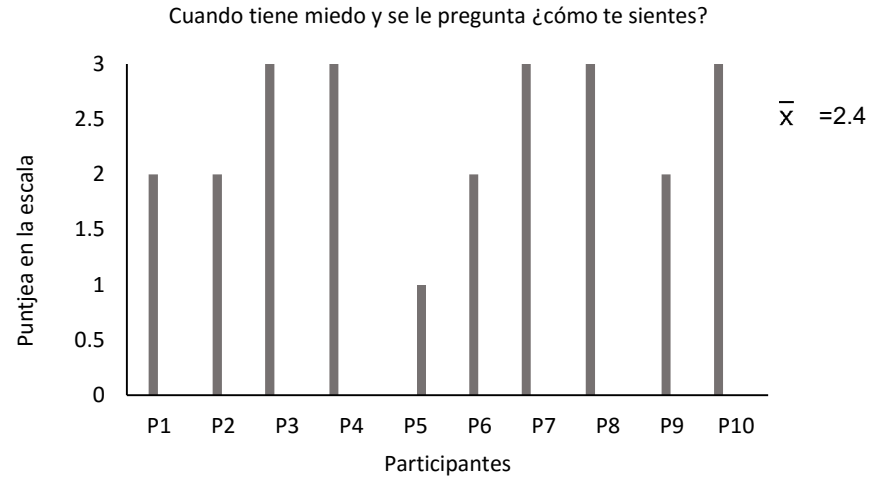
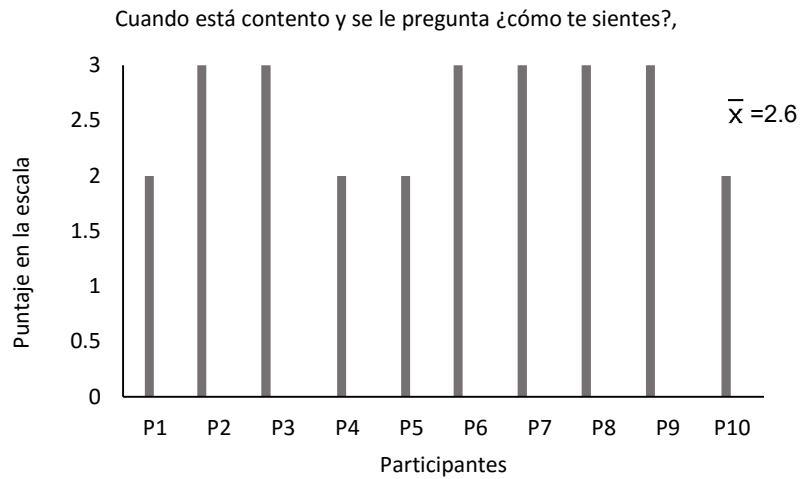


Figura 11. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades socioemocionales vinculadas con el reconocimiento de emociones en sí misma/mismo.

En la Figura 12 se muestra el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Expresión emocional”. De forma específica, la figura muestra los resultados en habilidades dirigidas a la expresión verbal y/o corporal de emociones, e incluye las siguientes habilidades específicas: “Expresa verbal o corporalmente sentimientos de alegría en situaciones apropiadas”, “Expresa verbal o corporalmente sentimientos de enojo en situaciones apropiadas”, “Expresa verbal o corporalmente sentimientos de tristeza en situaciones apropiadas” y “Expresa verbal o corporalmente sentimientos de miedo en situaciones apropiadas”. Dando como puntajes promedio de 2.7, 2.2, 2.2 y 2.1, respectivamente. De manera general, solamente en la habilidad vinculada a los sentimientos de alegría se puntúa alto a las y los infantes, más de la mitad con tres, en las siguientes, los valores descienden y menos de la mitad obtienen la puntuación 3. En la habilidad de expresión del miedo, 9 de 10 participantes son puntuados en 2.

En lo particular se puede observar que P5 obtiene la misma puntuación en las 4 habilidades. Así mismo, los participantes P4, y P7 en 3 habilidades mantienen calificación alta y en una de las habilidades desciende a 2; P4 desciende en la expresión del enojo y P7 en la expresión del miedo. En este mismo patrón están P6 y P1 mostrando la misma inclinación, aunque él comienza en 2 y desciende a 1, siendo los dos participantes que muestran las puntuaciones más bajas. Caso contrario, los infantes P8 y P10 tienen puntajes de 2 en tres de las habilidades y solamente un puntaje de 3, en este caso ambos reflejan la puntuación alta en la expresión de la alegría.

En la Figura 13 se indica el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Expresión emocional”. De forma específica, la figura muestra los resultados en habilidades dirigidas a la expresión verbal y/o corporal de emociones, e incluye las siguientes habilidades específicas: “Muestra expresiones/gestos de alegría (sin decirlo verbalmente) cuando resulta favorecido en lo que le interesa o le gusta”, “Muestra expresiones/gestos de enojo o molestia (sin decirlo verbalmente) cuando algo le desagrade o no satisface lo que quiere”, “Muestra expresiones/gestos de miedo (sin decirlo verbalmente) ante situaciones que pueden causarla”, “Muestra expresiones/gestos de tristeza (sin decirlo verbalmente) ante situaciones que pueden causar momentos de miedo.



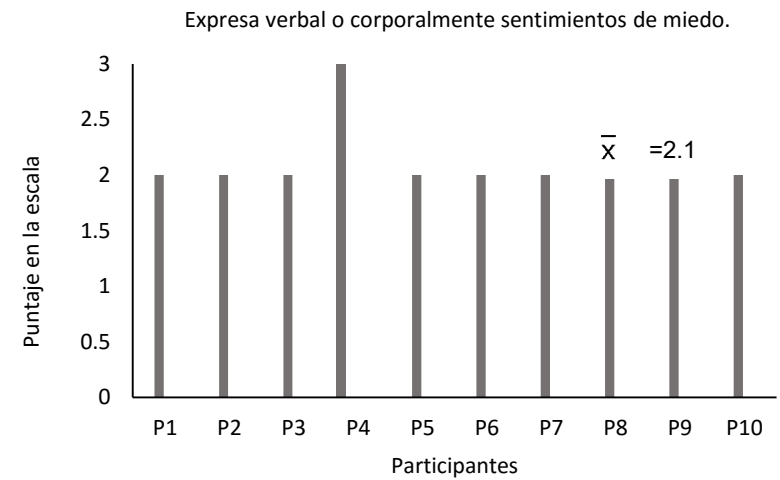
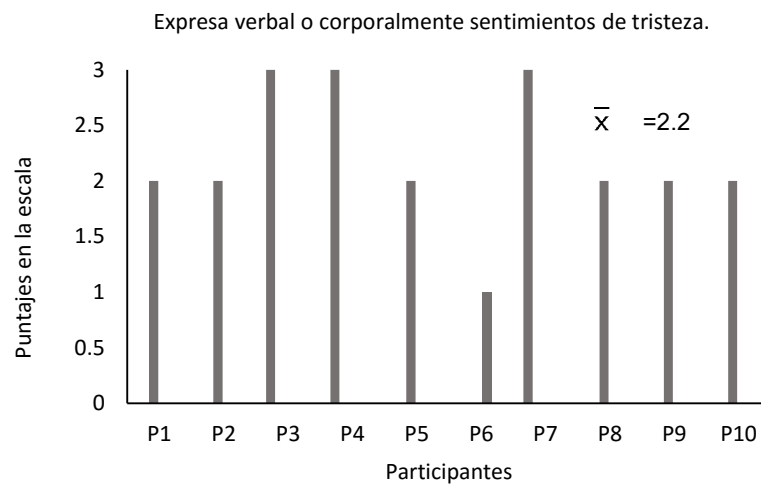
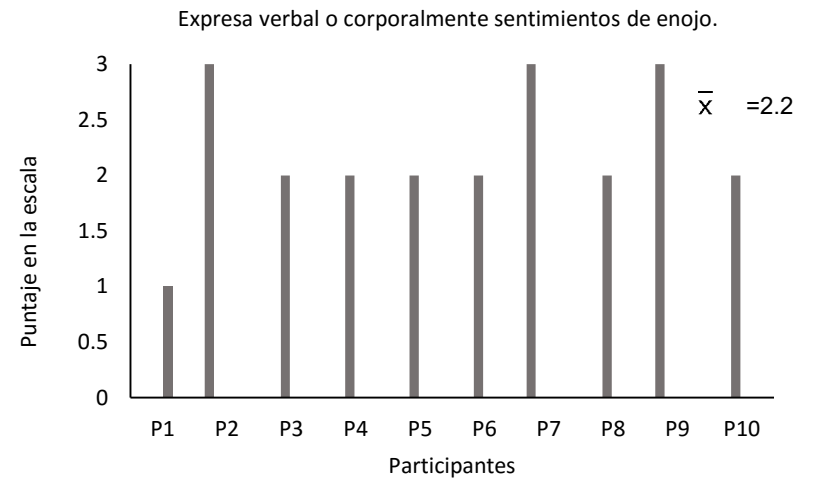
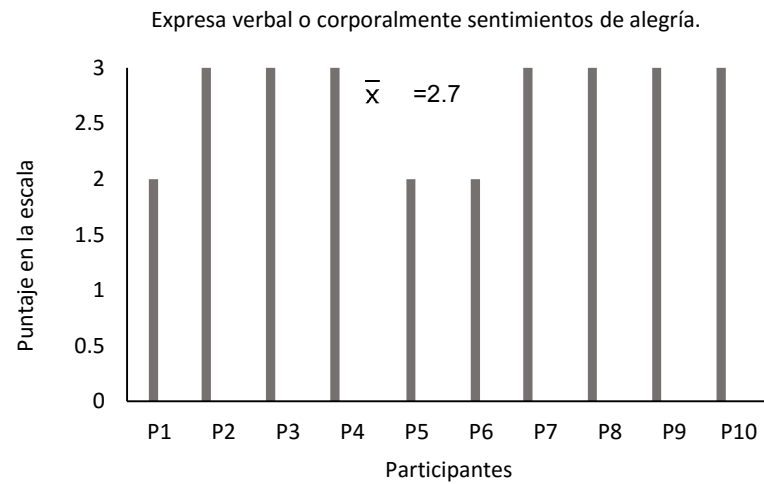


Figura 12. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades socioemocionales vinculadas con expresión de emociones en situaciones apropiadas.

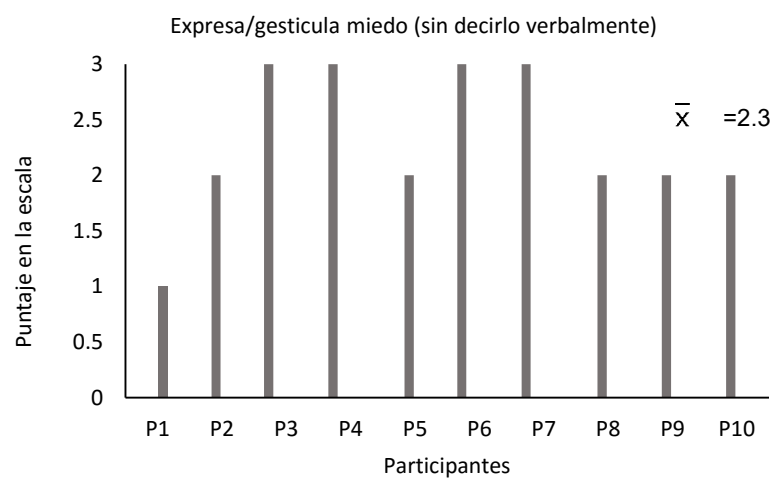
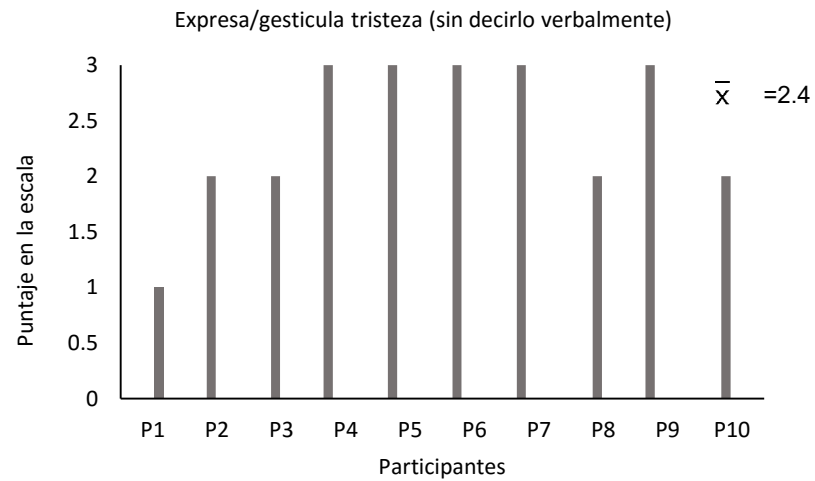
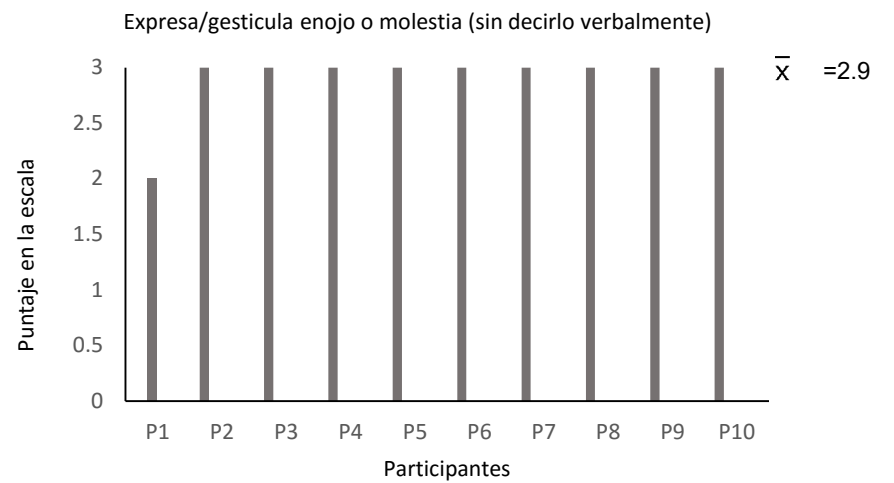
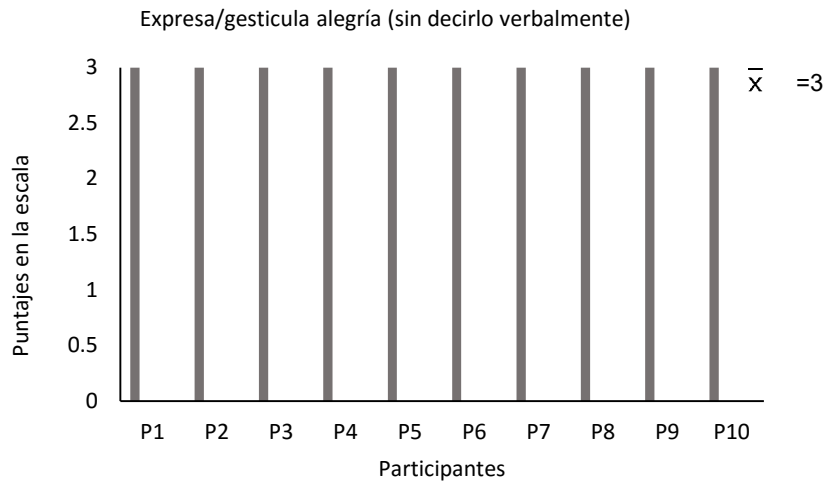


Figura 13. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades socioemocionales vinculadas con expresión de emociones de forma natural, sin decirlo verbalmente.

En la Figura 14 están representados los puntajes que obtuvieron cada uno de los alumnos en la dimensión “Regulación emocional”. De forma específica, se exponen los resultados en habilidades agrupadas por su relación con la autorregulación e incluye las siguientes habilidades particulares: “Espera su turno en sus juegos favoritos sin que se lo indiquen”, “Acepta que no se le dé algún objeto si se le da una razón”, “Acepta fácilmente los cambios en las reglas del juego”, “Puede dejar fácilmente actividades más interesantes para él”. Los promedios de dichas habilidades van de 2.3 para la primera, 2.1 para la segunda, 2 en la tercera y 1.7 en la última. En estas habilidades, en general las y los infantes fueron puntuados en su mayoría con 2. Se encuentran algunos con puntuaciones de 3, siendo menos de la mitad en cada habilidad. En lo particular, se encuentran puntuaciones bajas en las cuatro habilidades. Cuatro infantes son puntuados en tres habilidades de forma alta y una de forma baja, nos referimos a P3, P4, P8 y P10. Dos infantes son puntuados con 2 en todas las habilidades, en este caso P5 y P9. Un infante es puntuado con dos calificaciones altas, 3, y dos de ellos obtienen calificaciones medias 2. Por último, un infante es puntuado con bajas puntuaciones en general, tres habilidades con 1 y una habilidad con 0.

En la Figura 15 refleja el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Regulación emocional”. De manera concreta, la figura muestra los resultados en habilidades dirigidas al autocontrol e incluye las siguientes habilidades específicas: “Se adapta con facilidad a las transiciones”, “¿Se tranquiliza después de los periodos con actividades estimulantes?”, “Sigue pasos establecidos de una actividad sin perder la atención o hacer otra cosa relacionada con lo que ella o él le interesa”, “¿Es capaz de permanecer sentada/o y quieta/o?”. Contando con puntajes promedios desde 2.2 en la primera habilidad, 2 en la segunda y 1.9 para la tercera y cuarta habilidad. Podemos ver como la minoría de las madres y padres puntúan alto a sus hijas/hijos. Menos de la mitad es puntuado en 3. La mitad y más de la mitad son puntuados en 2 en las 4 habilidades. En lo particular se puede observar a un solo infante con puntuaciones de 3, en este caso P3. Encontramos un infante con dos habilidades desarrolladas y dos medianamente desarrolladas según la puntuación de sus madres y padres, en este caso P2. Hay más infantes que tienen puntuaciones bajas en 1, 2 y hasta tres habilidades, siendo el caso de P4, P1, P6 y P8, quienes son puntuados con 1. El infante referido con P8 comienza con puntuación alta y va descendiendo en las demás habilidades. P1 comienza con 2 y de igual forma desciende en las siguientes habilidades.

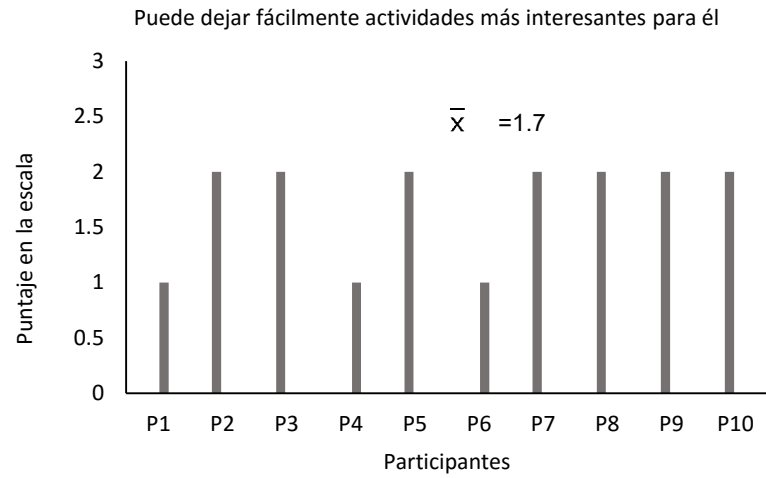
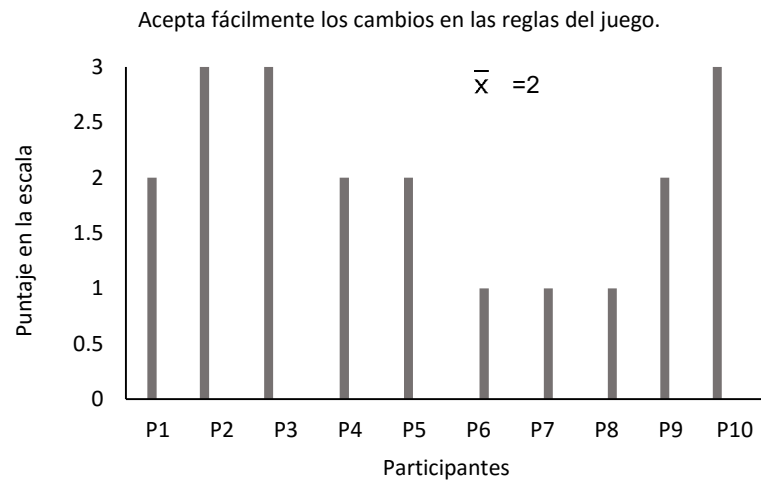
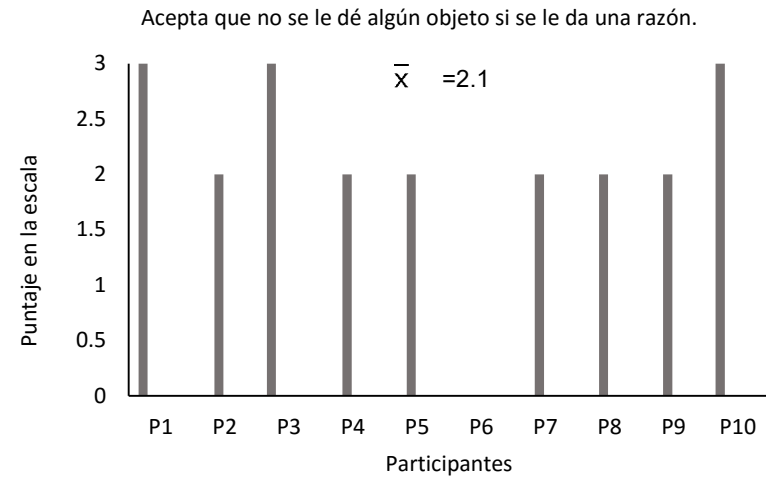
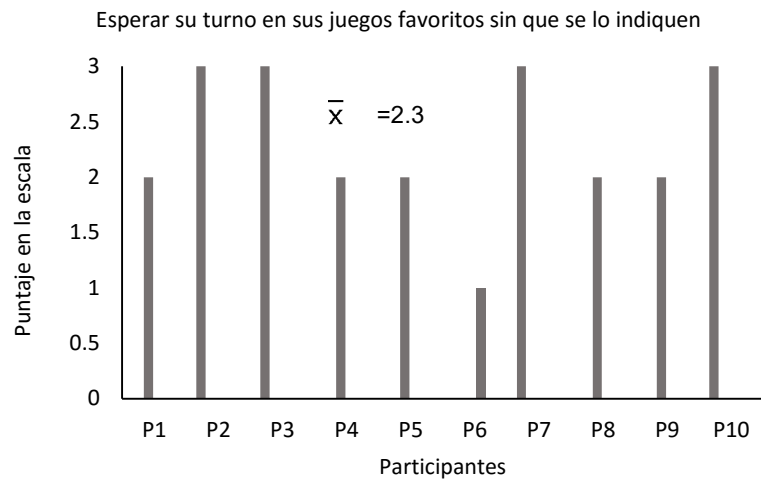


Figura 14. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión de regulación emocional (parte 1).

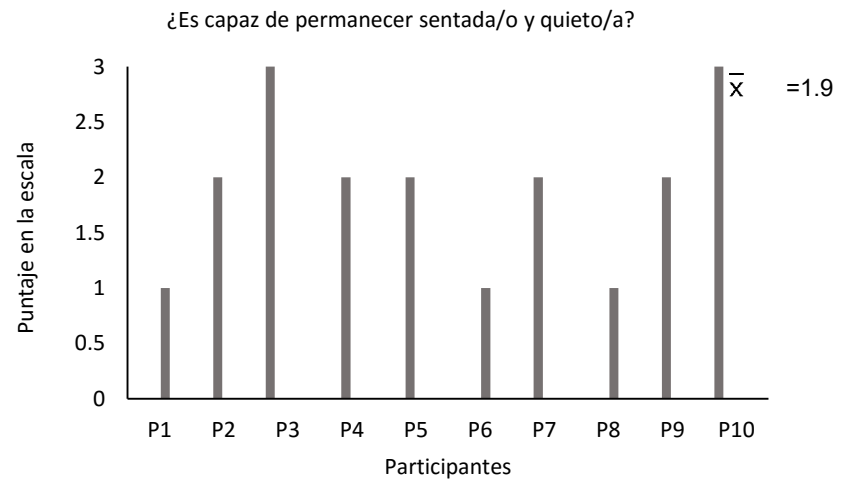
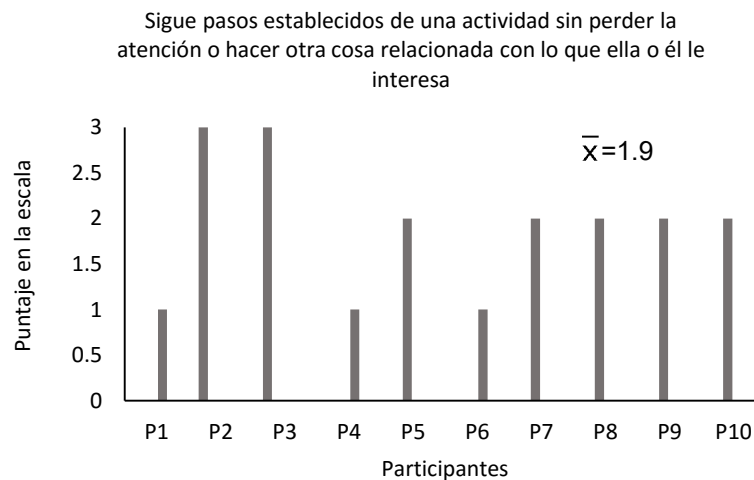
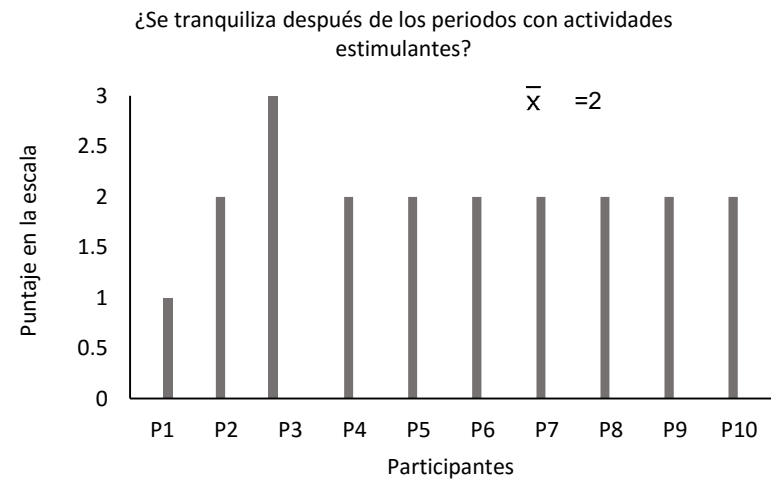
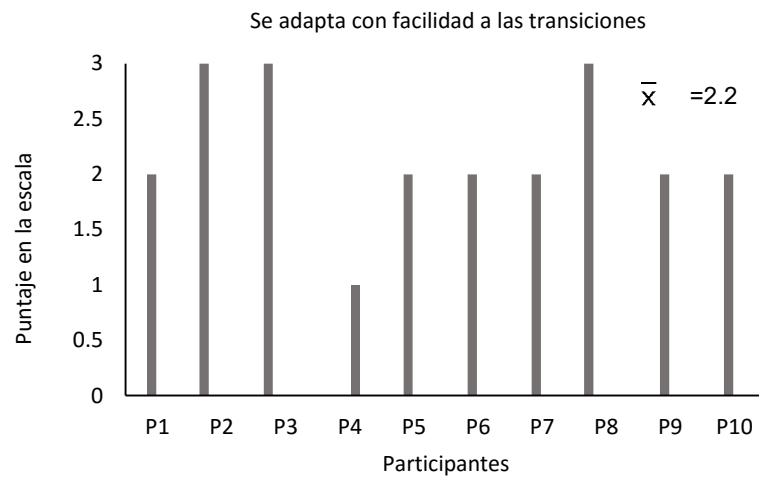


Figura 15. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en las habilidades de la dimensión regulación emocional. (Parte 2)

En la Figura 16 está el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Regulación emocional”. De manera, la figura muestra los resultados en habilidades dirigidas al autocontrol, e incluye las siguientes habilidades específicas: “Al interactuar con los demás, ¿muestra autocontrol?”, “¿Planifica por adelantado?”, “¿Sigue trabajando en algo hasta que termina?”. Para dichas habilidades, los puntajes promedio obtenidos son, 2.5 en la primera habilidad referida, 2.1 para la segunda que refiere la planificación por adelantado, y 1.8 para la tercera habilidad reflejada. Solamente en la primer habilidad que refiere al autocontrol al interactuar con las y los demás, se muestran puntuaciones altas y medias. En la cual se observa a la mitad con puntuaciones de 3 y los restantes con puntuaciones de 2. Para la segunda y tercera, menos de la mitad obtiene dicha puntuación.

En lo particular podemos observar cómo P1 se mantiene con buena puntuación y en la tercer habilidad desciende hasta 1, P3 comienza de la misma forma y desciende a 2. En el caso de P10, tiene por puntuación baja la segunda habilidad y altas en las demás. Así mismo, observamos cómo P1, P6 y P7 tienen puntuaciones de 1 en la habilidad para trabajar hasta terminar la actividad. P6 recibe puntuación de 0 en la planificación por adelantado.

En la Figura 17 se muestra el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Regulación emocional”. De esta forma, la figura muestra los resultados en habilidades dirigidas al autocontrol, e incluye las siguientes habilidades específicas: “¿Tiene dificultades para respetar los turnos cuando juega con otras personas?”, “¿Se distrae con facilidad? Es decir, pierde la concentración”. Para dichas habilidades, se obtuvieron puntuaciones promedio de 1.5 y 1.3 respectivamente. La primera habilidad, la cual refiere a la dificultad para respetar los turnos está puntuada a la inversa, sin embargo, las puntuaciones son mayoritariamente medias, con valores de 2 en más de la mitad de las y los infantes. Se obtuvo de tres infantes un valor de 0, lo que implica el desarrollo de dicha habilidad.

En lo particular podemos observar que P2, P8 son los únicos que tienen medianamente desarrolladas ambas habilidades. Los infantes señalados con P3, P9 muestra una habilidad desarrollada y otra medianamente. Aunque también hay quien tiene una habilidad desarrollada o medianamente desarrollada y otra no como el caso de P1, P6, P4 y P5.

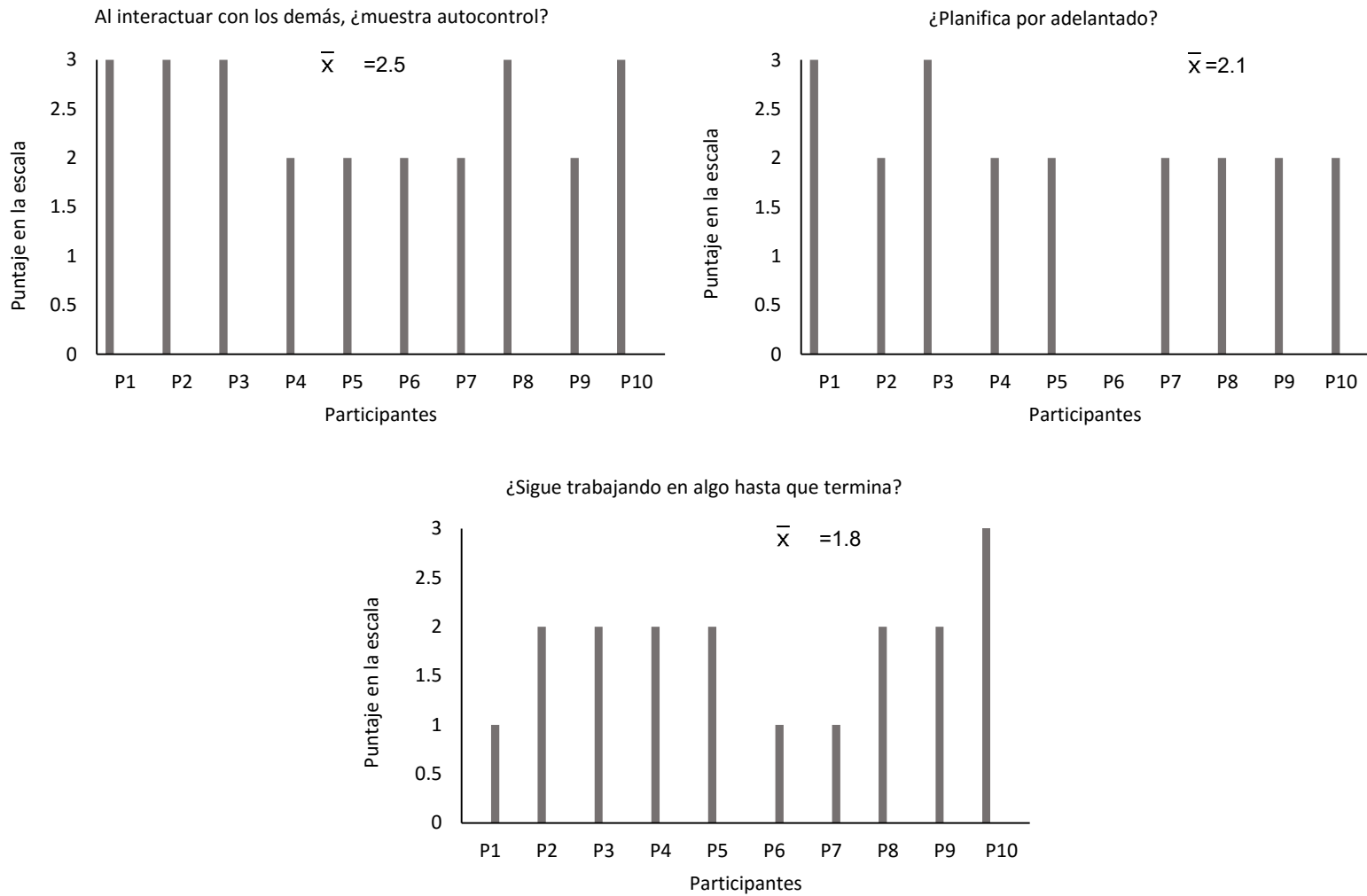


Figura 16. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos habilidades como regulación emocional.

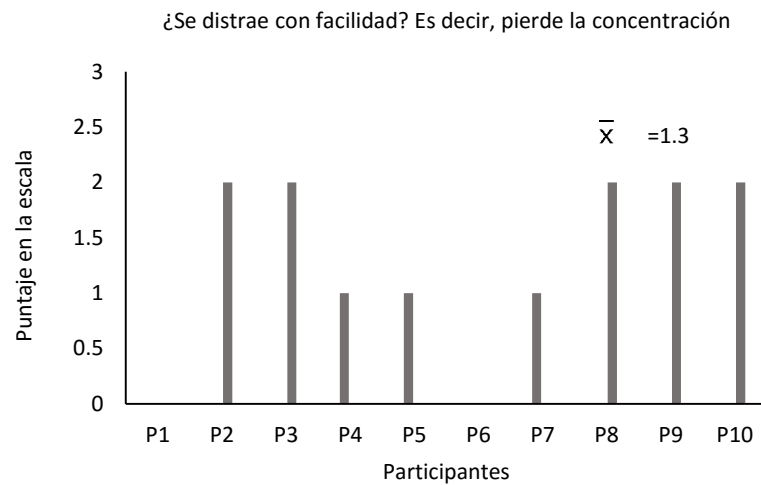
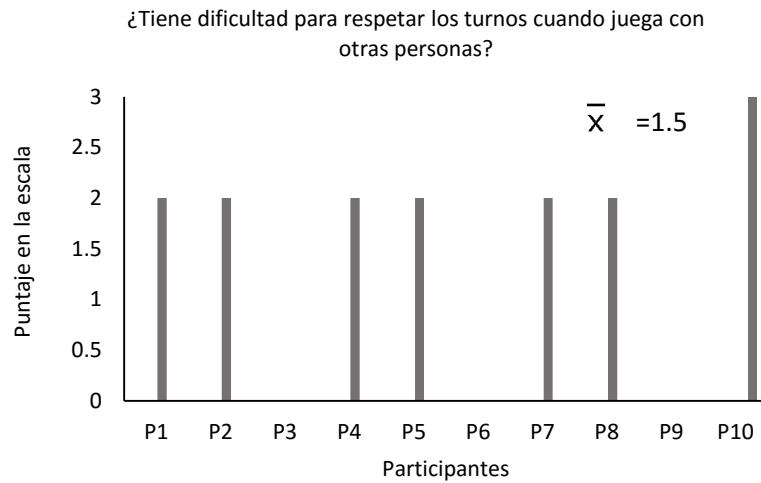


Figura 17. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades de regulación emocional

En la Figura 18 se muestra el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Relación entre pares”. De manera señalada, la figura expresa los resultados en habilidades dirigidas a la convivencia con otras y otros, e incluye las siguientes habilidades específicas: “Invita a otros niños a jugar”, “Muestra iniciativa por ayudar a terceros”, “El niño comparte sus juguetes con otros niños”, “¿Comparte con sus compañeros?”. Para dichas habilidades, las puntuaciones promedios van desde 2.3, 2.1, 2 y 1.7 respectivamente. La tercera habilidad, referida por el compartir juguetes con otros infantes está puntuada a la inversa. Se puede observar que, en las cuatro habilidades, son menos de la mitad quienes obtienen puntajes altos.



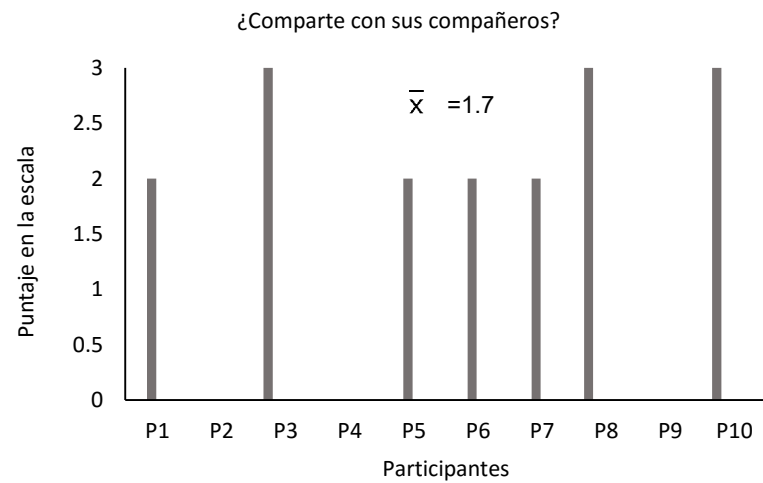
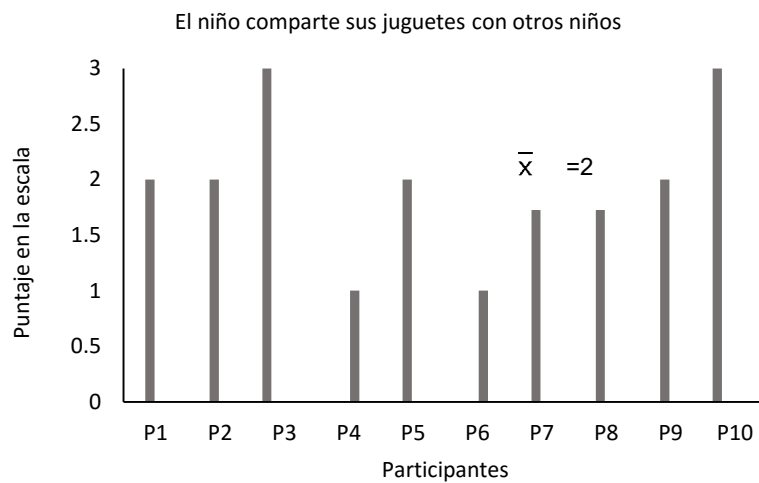
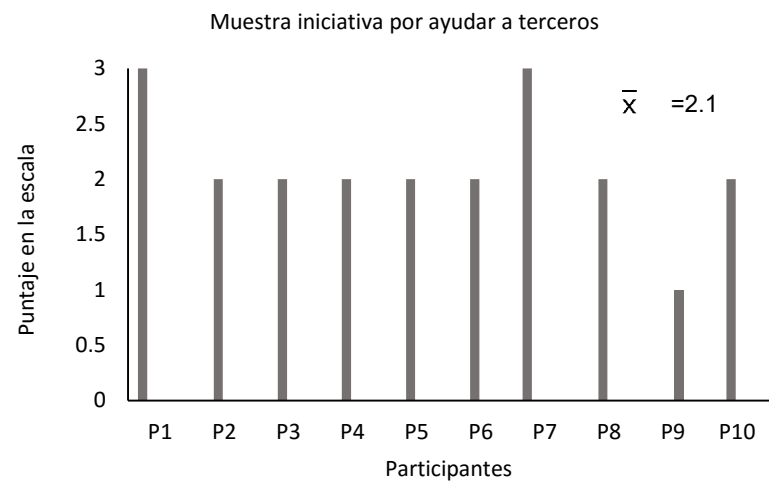
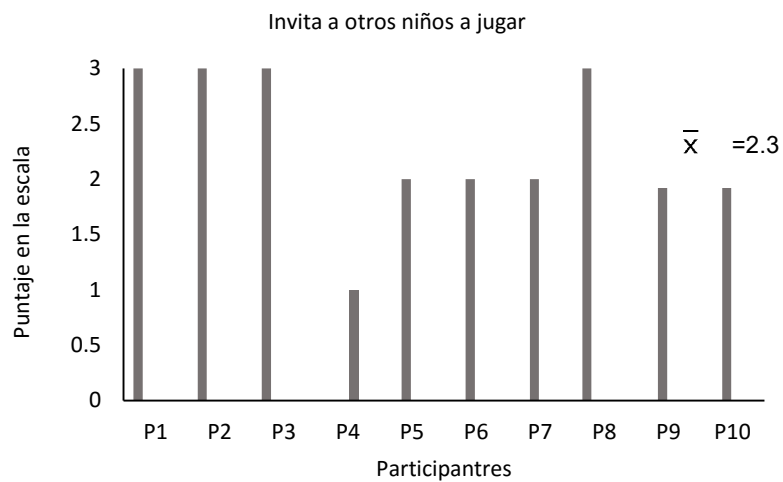


Figura 18. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con la relación entre pares.

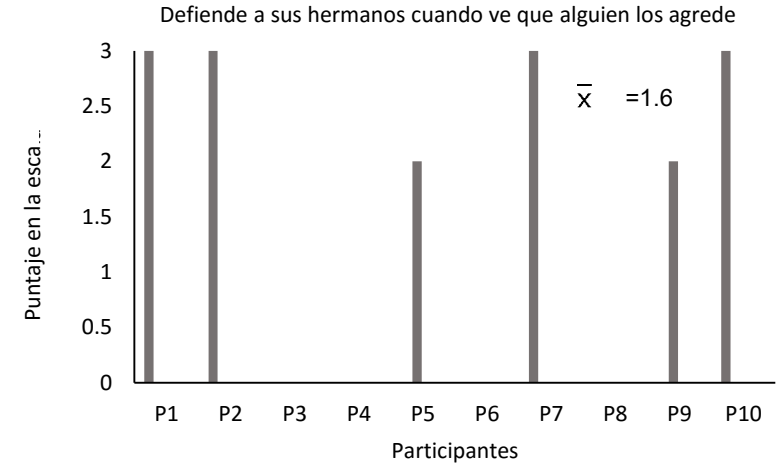
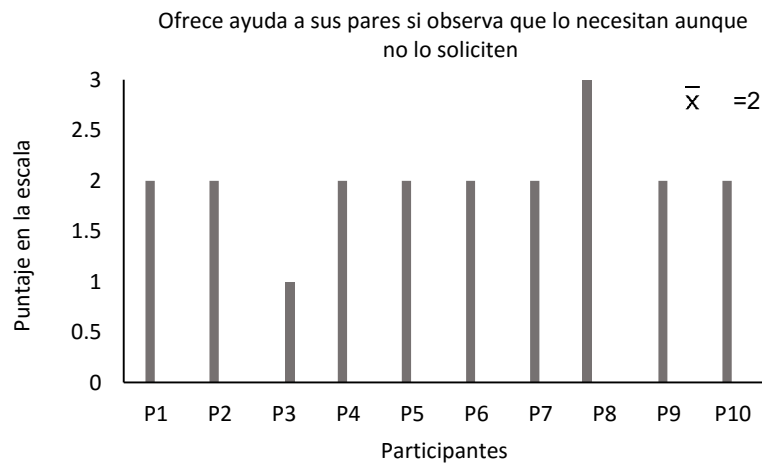
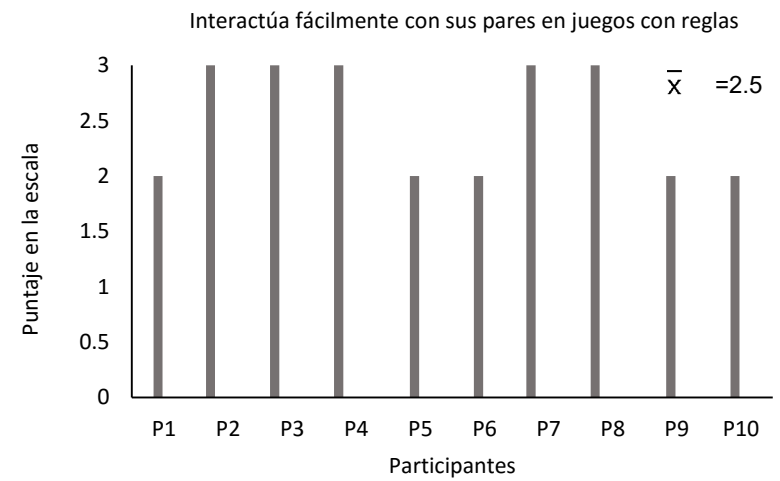
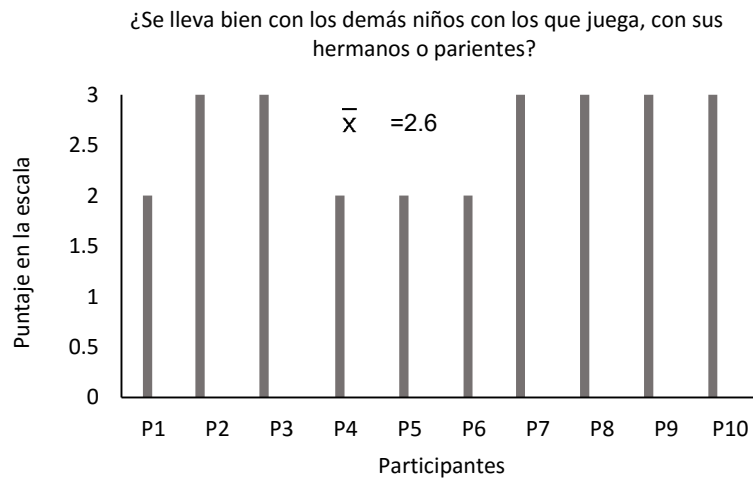


Figura 19. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con la relación entre pares.

En lo particular, se encuentran infantes con dos habilidades desarrolladas y dos medianamente desarrolladas, como el caso de P1 y P10. Un infante que cuenta con tres habilidades desarrolladas y una medianamente desarrollada como P3. No se encuentra quien tenga todas las habilidades desarrolladas, aunque P5 es puntuado con 2 en todas las habilidades. Y se tienen también tres infantes que no han desarrollado la habilidad de compartir como son P2, P4 y P9 quienes son puntuados con 0 en dicha habilidad.

En la Figura 19 nos explica el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Relación entre pares”. De manera específica, en la figura están los resultados en habilidades dirigidas a la convivencia con otras y otros, e incluye las siguientes habilidades específicas: “¿Se lleva bien con los demás niños con los que juega, con sus hermanos o parientes?”, “Interactúa fácilmente con sus pares en juegos con reglas”, Ofrece ayuda a sus pares si observa que lo necesitan, aunque no lo soliciten”, “Defiende a sus hermanos cuando ve que alguien los agrede”. Teniendo puntajes promedio para dichas habilidades nos reflejan una puntuación promedio de 2.6, 2.5, 2 y 1.6 respectivamente. En las dos primeras habilidades mencionadas se tiene la mitad y poco más de la mitad de los infantes con puntuaciones de 3, y los demás con puntuaciones de 2. Sin embargo, en las dos últimas habilidades referieren puntuaciones de 1 y de 0.

En lo particular, hay infantes que cuentan con tres de las habilidades desarrolladas como lo son P2 y P7. Así mismo P8 muestra puntuaciones que reflejan tres habilidades desarrolladas y una no, ya que es puntuada con 3 en las tres primeras habilidades y 0 en la cuarta habilidad referidas en la figura. También localizó en el sentido contrario a P9 quien tiene puntuaciones de 2 en tres de las habilidades y la primera habilidad está puntuada con 3. El infante referido con P10 muestra 2 habilidades desarrolladas y dos medianamente desarrolladas. Así como P5 cuenta con una homogeneidad en las habilidades al ser puntuado con 2 en todas.

En la Figura 20 ejemplifica el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Relación entre pares”. De manera específica, la figura denota los resultados en habilidades dirigidas a la convivencia con otras y otros, e incluye las siguientes habilidades específicas: “¿Ofrece ayuda a las personas que parecen necesitar ayuda?”, “Es considerada/o con los sentimientos de otras personas?”. Teniendo puntajes promedio para dichas habilidades en 2.7 y 2.6 respectivamente. Más de la mitad con puntuaciones de 3 y los demás con puntuaciones de 2. Ninguna de las habilidades tiene puntuaciones por debajo de 2.

En lo particular, P1, P3, P6, P7 y P10, puntúan con 3 en ambas habilidades. P2, P4 y P8 puntúan con 3 en una habilidad y con 2 en otra. P5 y P9 puntúan con 2 en ambas habilidades.

En la Figura 21 se ubica el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Relación entre pares”. De manera concreta, la figura exponen los resultados en habilidades dirigidas a la convivencia con otras y otros, e incluye las siguientes habilidades específicas: “Respeto los objetos de sus compañeros”, “Apoya o defiende a amigos si alguien los molesta”, “Ofrece ayuda a sus compañeras/os si se lo piden”. Los puntajes promedio que tienen dichas habilidades están en 2.4 para la primera y 2.3 para la segunda y tercera habilidad. Contando con menos de la mitad de los infantes con puntajes de 3 y todos los demás con puntajes medios de 2.

En lo particular, P3 mantiene un puntaje alto en todas las habilidades. P3, P4, P6, P7, P8 y P10 cuentan con al menos una habilidad desarrollada. P1, P2, P5 y P9 tienen puntajes medios en todas las habilidades.

En la Figura 22 se expone el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Relación entre pares”. De tal forma que, la figura muestra los resultados en habilidades dirigidas a la convivencia con otras y otros, e incluye las siguientes habilidades específicas: “Puede mantener una conversación con sus compañeros”, “Actúa de manera amigable con niñas/niños que acaba de conocer”. Para las cuales se tienen puntajes promedio de 2.5 y 2.4 respectivamente. Donde se encuentran la mitad y poco menos con valores de 3 y los restantes con puntuaciones de 2.

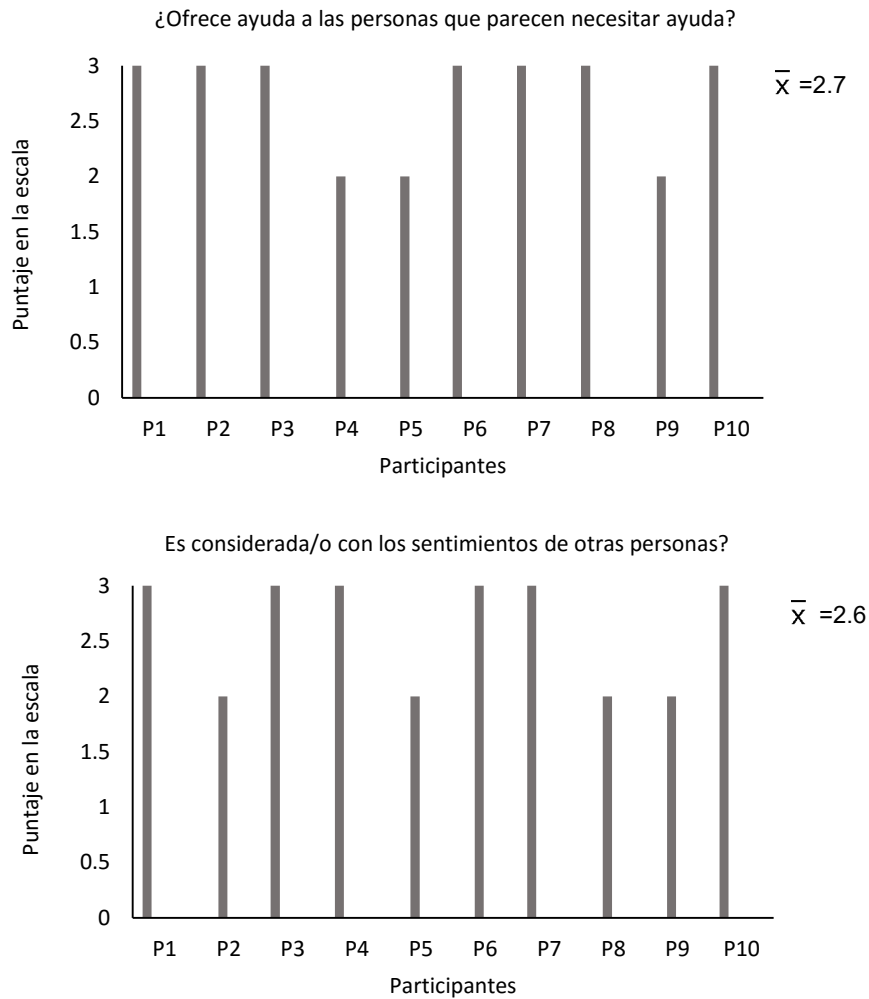


Figura 20. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con la relación entre pares.

En lo particular, P3 y P8 mantiene un puntaje alto en ambas habilidades. A excepción de P5, P6 y P9 quienes tienen puntuaciones de 2 en ambas habilidades, las y los demás infantes obtienen en al menos una habilidad puntuaciones de 3.

En la Figura 22 se exhibe el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Cumplimiento de normas”. De manera clara, la figura muestra los resultados en habilidades dirigidas a la forma de acatar reglas y normas sociales, e incluye las siguientes habilidades específicas: “Cuida los juguetes de otros niños cuando se los prestan”, “Respetar

a sus compañeros, evita groserías, evita empujones, evita ofensas hacia ellas y/o ellos”, “¿Detiene una actividad cuando se le indica que lo haga?”, “Pide permiso para hablar para opinar en lugar de interrumpir a los demás”. En dichas habilidades los porcentajes promedio están desde 2.6 en la primera y segunda habilidad, 1.9 en la tercera y 1.5 en la cuarta habilidad referidas. Aunque la segunda es puntuada de forma inversa. Lo que nos indica que más de la mitad no tiene desarrollada dicha habilidad.

En lo particular el infante referido como P6 es puntuado con sólo una habilidad desarrollada y las demás poco desarrolladas. P9 en su caso muestra dos habilidades desarrolladas y dos poco desarrolladas. Encontrando que no hay una generalidad en las puntuaciones de las y los infantes en estas habilidades, contando con unas completamente desarrolladas y otras muy poco desarrolladas. Lo que más se les dificulta es pedir permiso al hablar y no interrumpir a adultos en sus conversaciones.

En la Figura 24 se expresa el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Cumplimiento de normas”. De manera específica, la figura coloca los resultados en habilidades dirigidas a la forma de acatar reglas y normas sociales, e incluye las siguientes habilidades específicas: “Respeto la indicación de mantenerse cerca de mamá/papá en espacios públicos como protección”, “Cuida de no destruir los objetos que no son de él/ella”, “Respeto la indicación de guardar silencio cuando es debido”. En dichas habilidades los porcentajes promedio van desde 2.6, 2.5 y 2.3 respectivamente. Encontrando mayoría con puntuaciones de 3 en las dos primeras gráficas. Se puede observar en los promedios altos.

En lo particular P3, P9 y P10 son puntuados en las tres habilidades con 3. Los infantes referidos con P1, P5 y P8 son puntuados con 2 en todas las referencias. Los demás muestran alternancias en las puntuaciones como son P2, P4, P6 y P7, quienes obtienen puntuaciones altas y medias, a excepción de P6 quien en la tercer habilidad referida obtiene puntuación de 1 siendo la más baja y el único puntuado tan bajo.

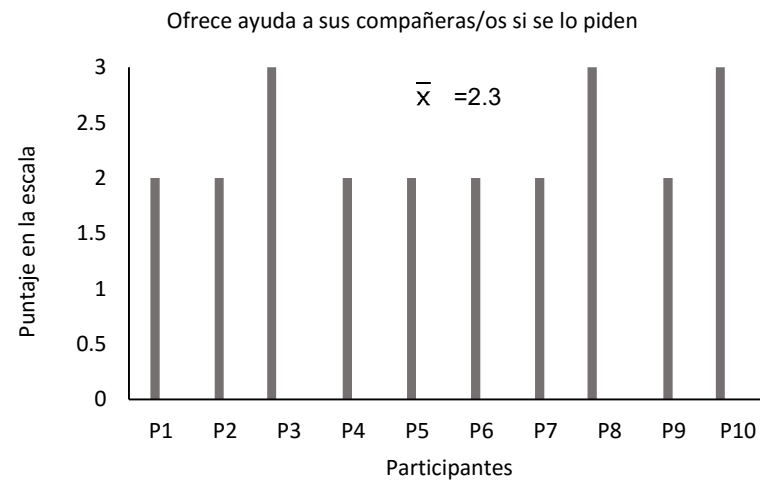
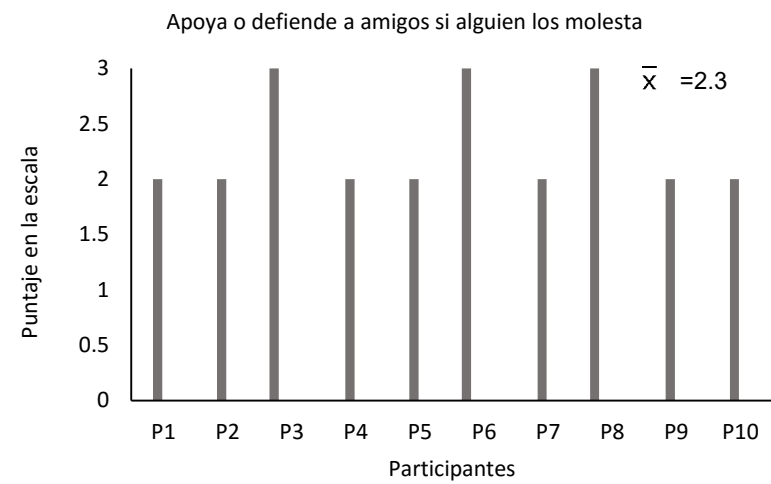
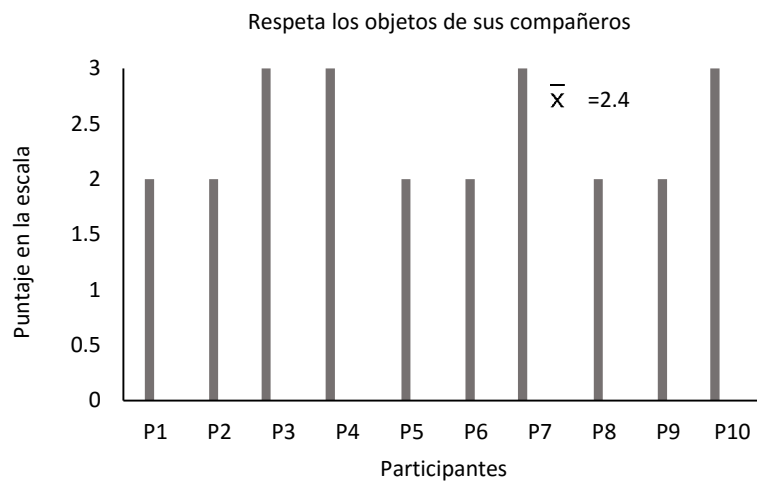


Figura 21 Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con la relación entre pares.

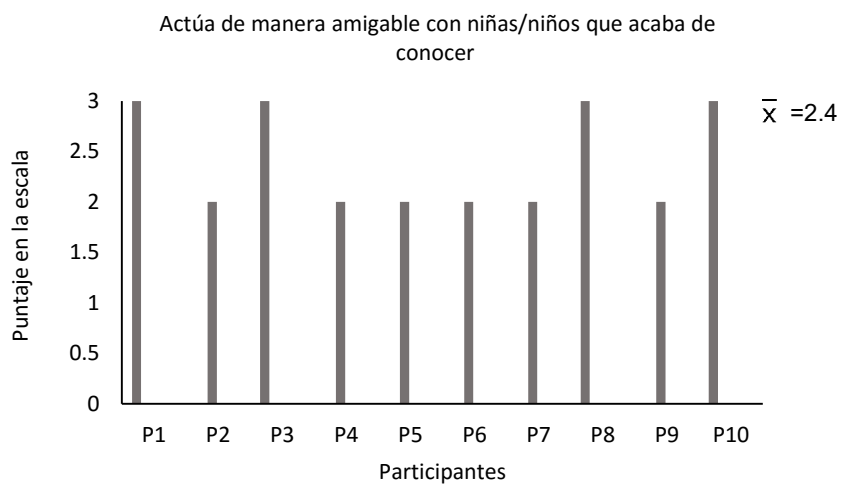
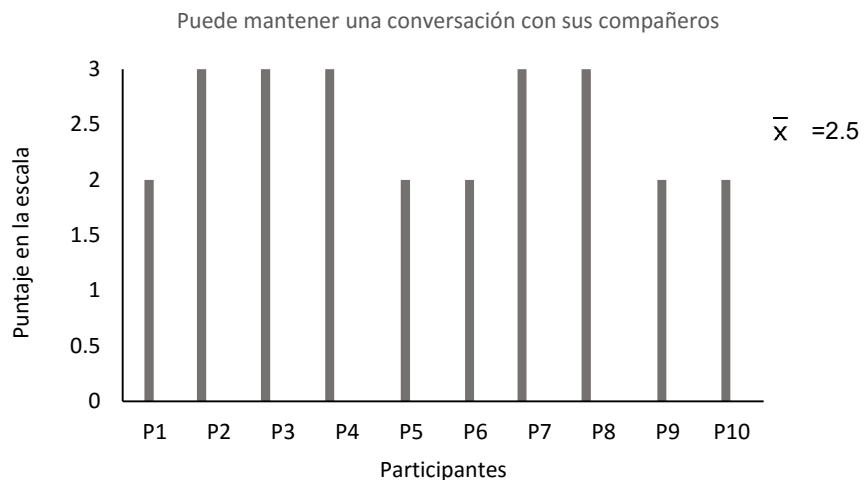


Figura 22. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con la relación entre pares



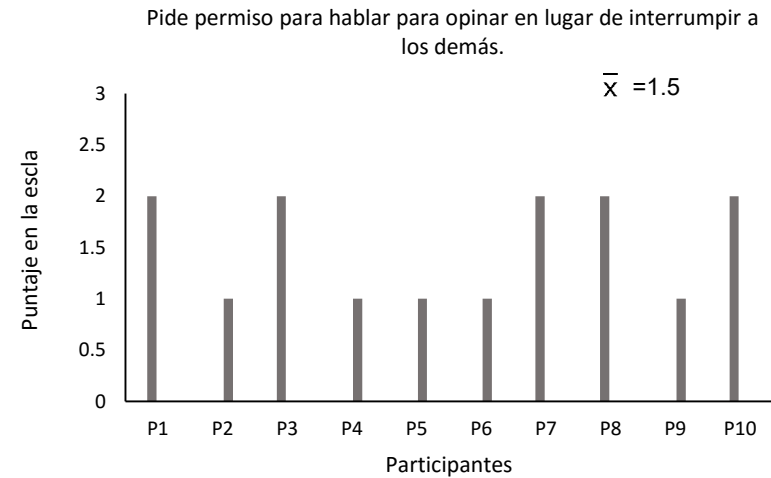
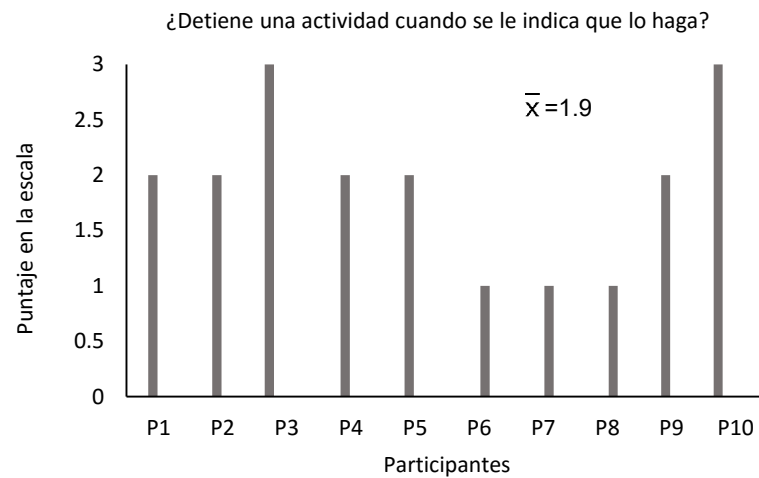
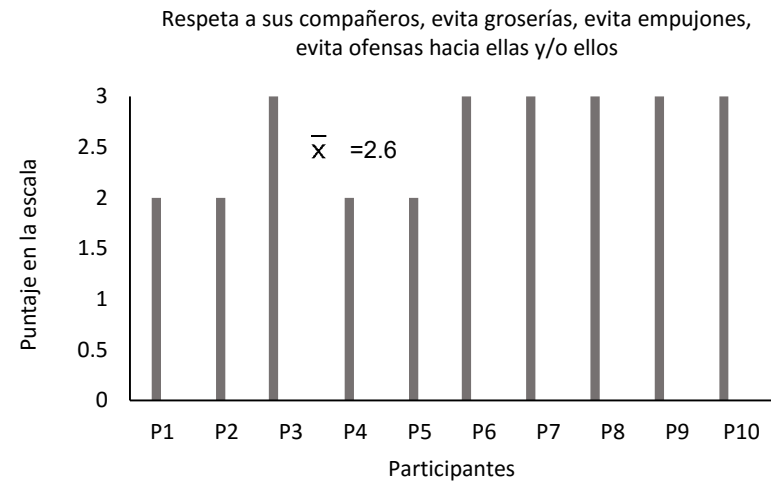
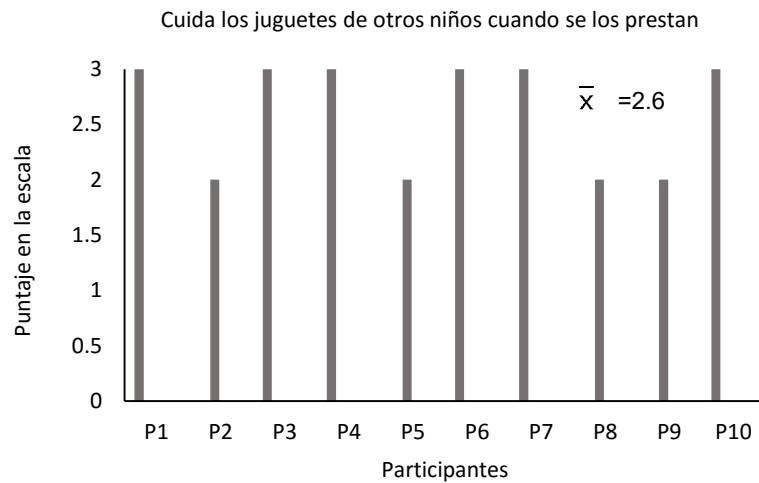


Figura 23. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con cumplimiento de normas.

En la Figura 25 contiene el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Cumplimiento de normas”. De esta forma, la figura muestra los resultados en habilidades dirigidas a la forma de acatar reglas y normas sociales, e incluye las siguientes habilidades específicas: “Respetar las indicaciones que se le dan para realizar las tareas”, “Coloca sus pertenencias en lugar cuando se le pide”, “Respetar a los adultos evitando interrumpirlos si están hablando”, “Respetar a sus hermanos, les habla sin gritos evitando golpearlos”. La última habilidad que refiere una relación con las y los hermanos, las puntuaciones en 0 son ya que no tienen hermanas o hermanos. Para dichas habilidades se cuentan con promedios desde 2.4 en la primera y la segunda, 2.1 para la tercera y 1.1 en la cuarta habilidad. La mitad de los infantes con puntuaciones altas en las dos primeras referidas. En el caso de la tercera, más de la mitad es puntuado con 2.

En lo particular solamente el infante señalado como P9 mantiene puntuaciones altas en las cuatro habilidades. Los alumnos referidos como P3, P4, P8 y P10 logran puntuaciones altas en dos de las habilidades y en la otra habilidad puntúan bajo. Se descarta las puntuaciones de 0 de P1, P3, P4, P6 y P8 en la última habilidad ya que no cuentan con hermanos y no se respondió a dicha pregunta.

En la Figura 26 explica el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la dimensión “Cumplimiento de normas”. La figura contiene los resultados en habilidades dirigidas a la forma de acatar reglas y normas sociales, e incluye las siguientes habilidades específicas: “Respetar las indicaciones que se le dan de manera anticipada”, “Desarrolla las instrucciones que se le dan sin necesidad de repetirlas” e “¿Importuna de manera grosera a los demás?”. Para dichas habilidades se cuentan con promedios desde 2.1 para la primera, 1.7 para la segunda y 1.4 para la tercera. En general se encuentran puntuaciones de 2, aunque también podemos observar valores de 0 y los menos son de puntuaciones altas, las cuales se ubican mayoritariamente en la primera habilidad.

En lo particular, se encuentran mayor número de bajas puntuaciones en la segunda habilidad con tres puntuaciones de 0, otorgadas para P5, P7 y P8.

En la primera habilidad se cuentan con tres infantes que son puntuados con 3, en este caso los nombrados con P2, P3 y P10 quienes, aunque no tienen puntuaciones de 3 en las demás, sí cuentan con puntuaciones medias de 2.

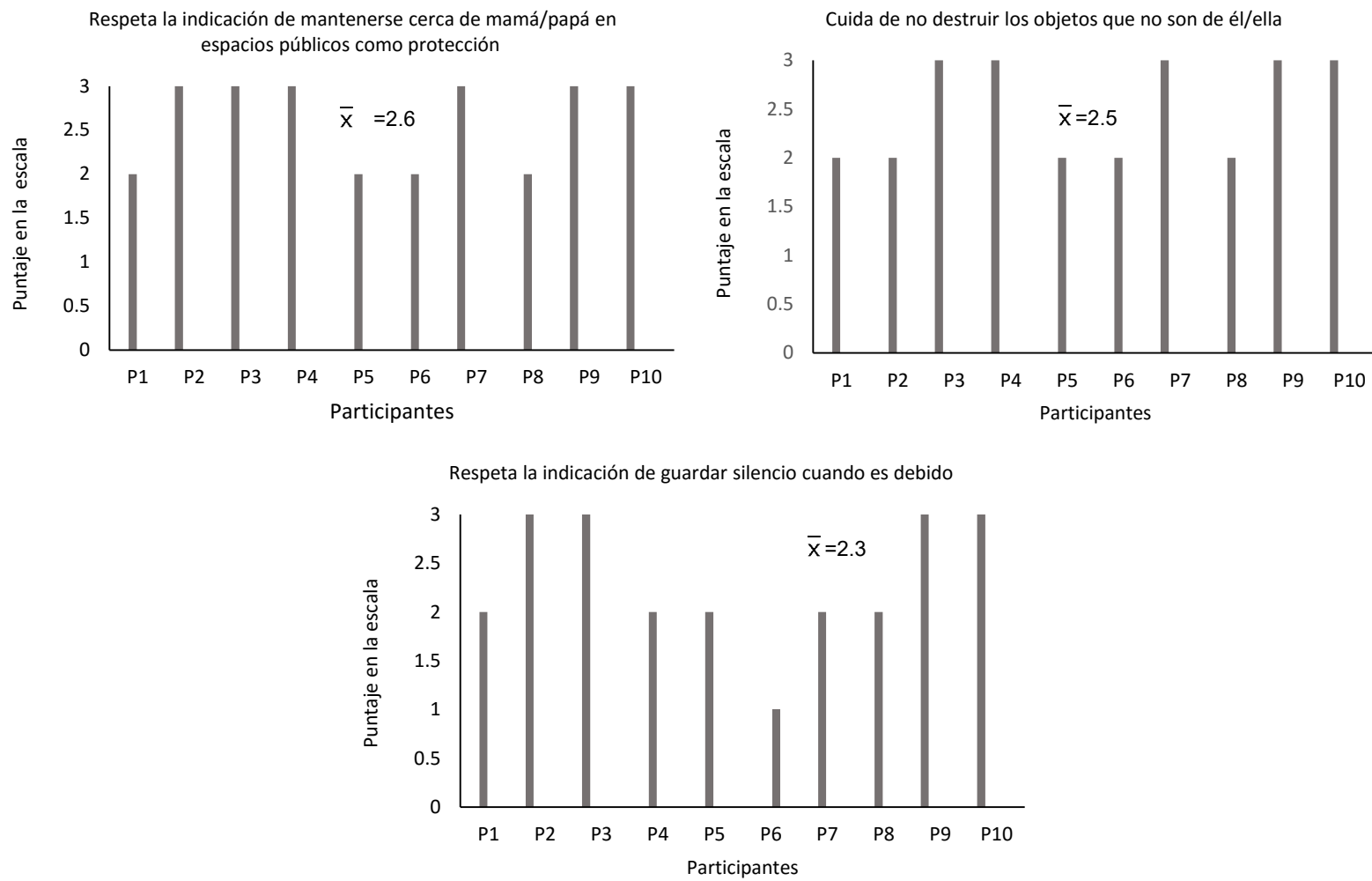


Figura 24. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con cumplimiento de normas.

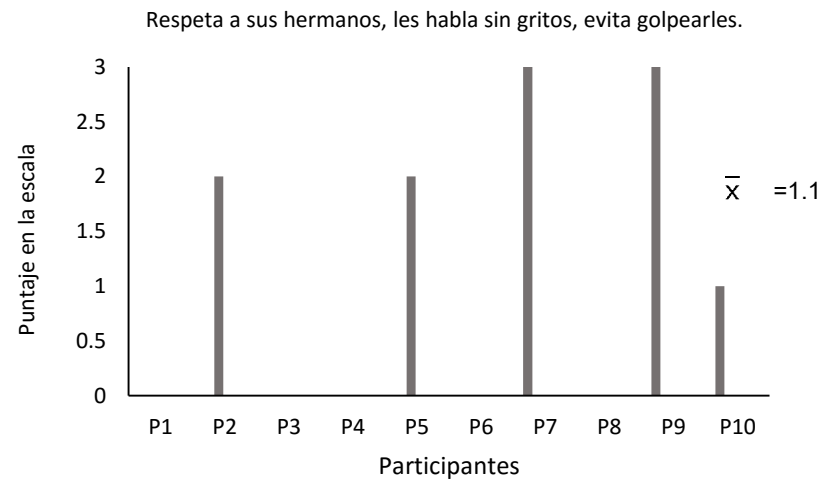
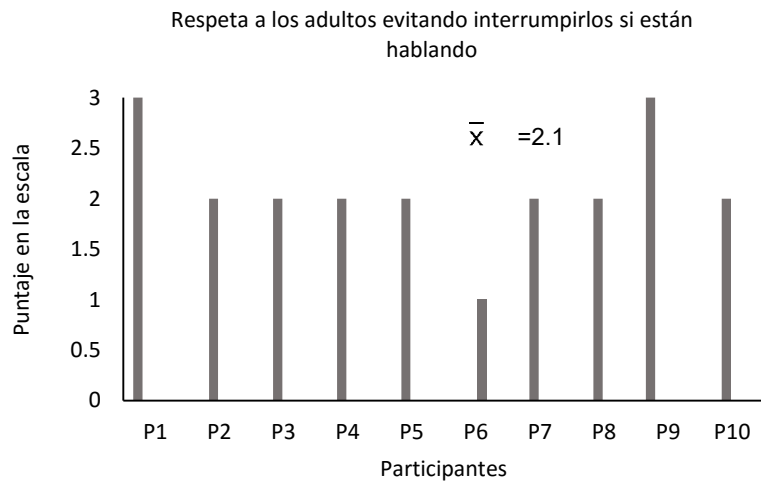
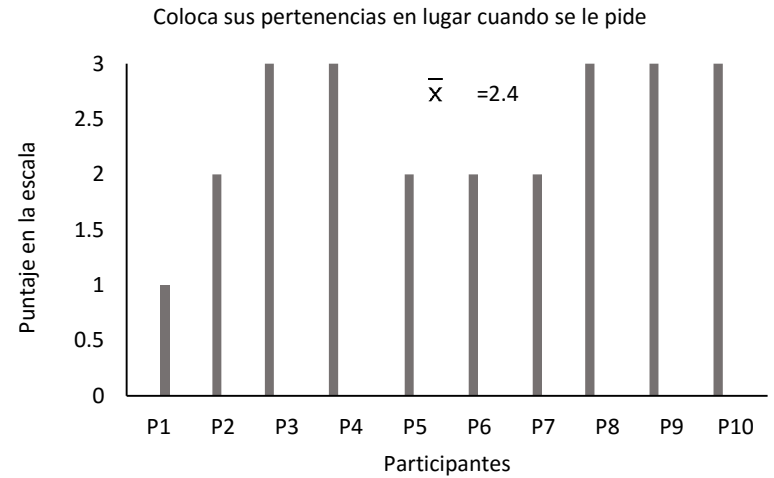
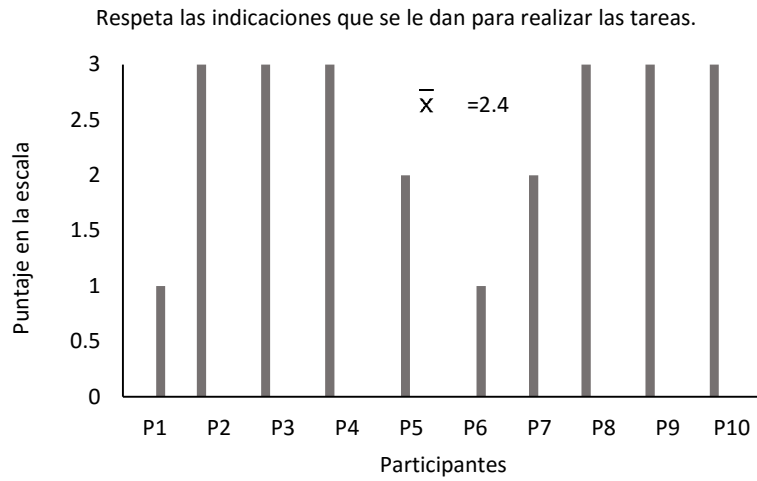


Figura 25. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con cumplimiento de normas.

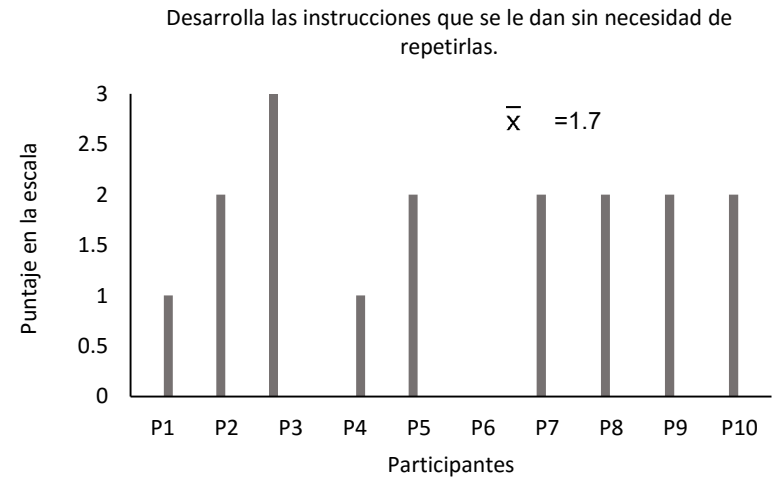
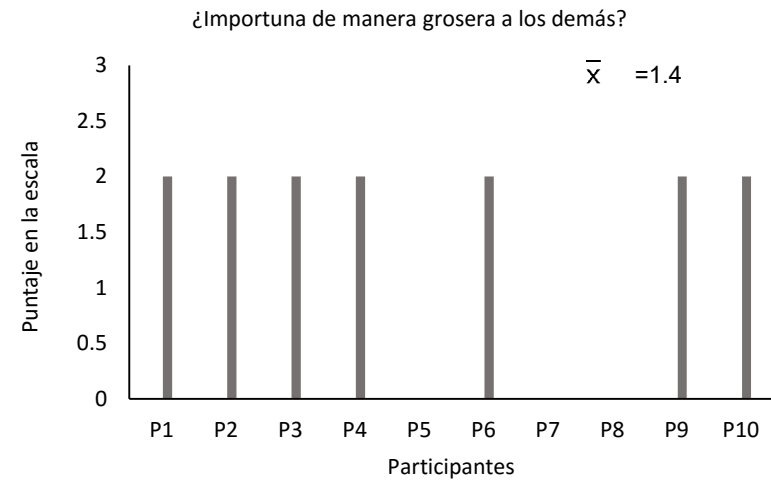
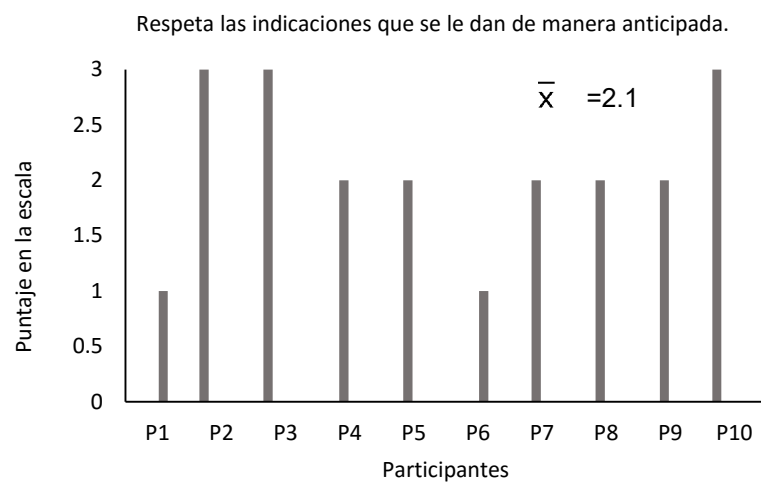


Figura 26. Puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en habilidades relacionadas con cumplimiento de normas.

En la Figura 27 concentra el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la prueba aplicada en individual para la identificación de emociones. Lo que muestra que la Alegría es la emoción fácilmente reconocible por las y los infantes. Seguido de tristeza, posteriormente enojo y por último miedo. Las respuestas de las y los infantes ante la alegría fueron acertadas en su totalidad. Respecto a la tristeza, nueve evaluados reconocieron todas las imágenes relacionadas con dicha emoción, una persona contestó adecuadamente a la mitad del reconocimiento. Sobre la emoción del enojo, seis evaluados reconocieron todas las imágenes representativas, y cuatro respondieron acertadamente a la mitad. Ante las imágenes del miedo una persona respondió acertadamente a las imágenes que reflejaban dicha emoción, cuatro respondieron a la mitad y cinco respondieron incorrectamente.

En la Figura 28 se expone el puntaje obtenido por cada uno de los alumnos en la prueba aplicada en individual para la identificación de emociones, en su tercer ronda, se les pone a escuchar audios en los cuales se relata un cuento corto y al final se les pregunta sobre qué podría estar sintiendo el personaje. Las respuestas ante dicho cuestionamiento reflejan que, el enojo fue más fácil de identificar seguido de la tristeza, en seguida la alegría y al final el miedo. El enojo obtuvo resultados acertados de nueve infantes, la tristeza fue ubicada por ocho infantes acertadamente, la alegría fue identificada por seis infantes y el miedo por cinco solamente.

En la figura 29, contiene los puntajes con respecto a los resultados arrojados por los alumnos en la evaluación sobre resolución de problemas. Lo que indica que pocos infantes pueden mostrar alguna alternativa de resolución de conflictos ante situaciones sencillas que pueden llegar a vivir. Se mostraron seis videos con audio sobre problemáticas cotidianas, como lo son: conflictos de rechazo de pares, desaprobación de un adulto, cometer un error, prohibición al acceso de un juguete, trato injusto y sentirse engañando o engañada. Al final se les cuestionó sobre, ¿qué harían ellos?

Aunque no existía una respuesta adecuada, se esperaba una respuesta de alternativa de solución ante dicho problema. Sin embargo, se encontraron respuestas sin referente alguno. Respuestas como ‘robot, jugar, dormir, tomar agua’, fueron algunas ante las situaciones presentadas.

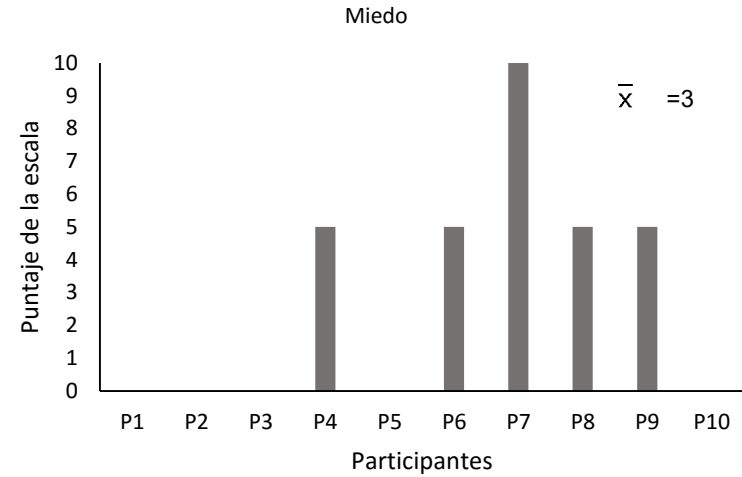
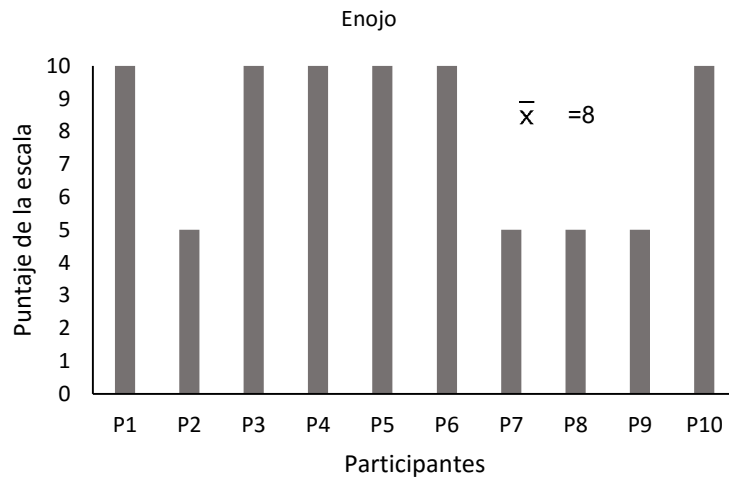
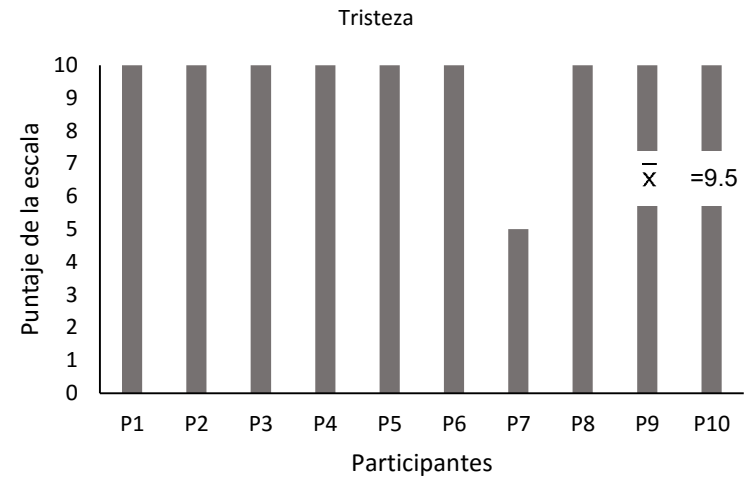
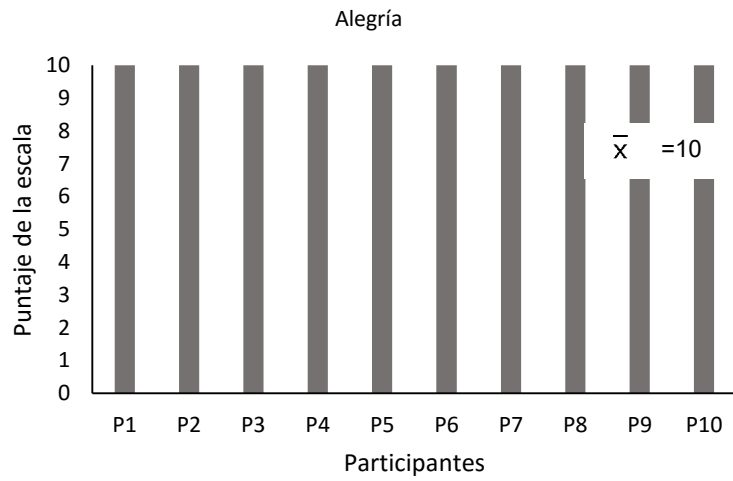


Figura 27. Identificación de Imágenes.

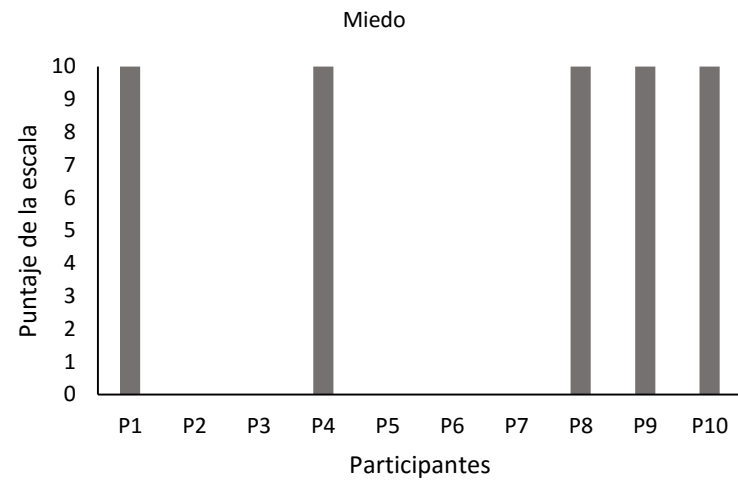
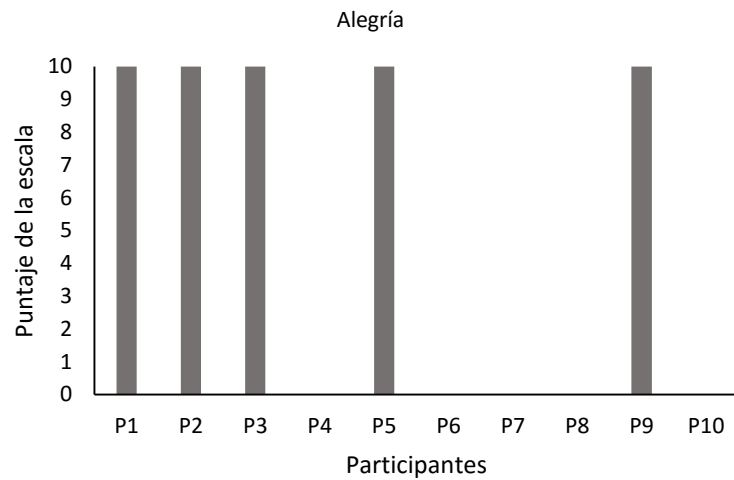
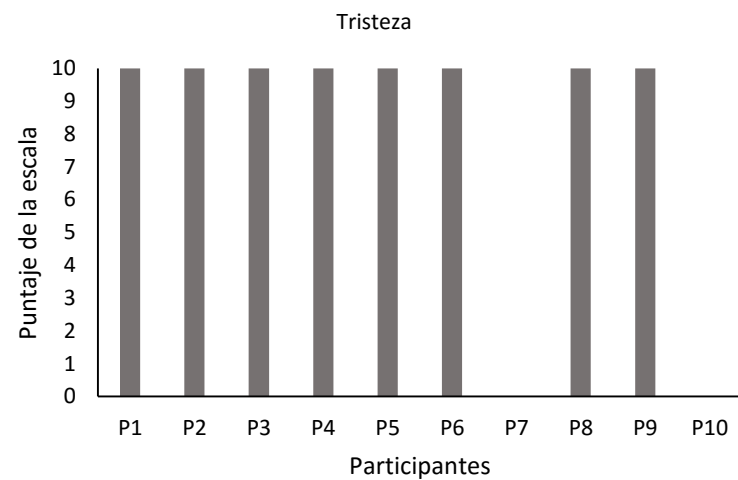
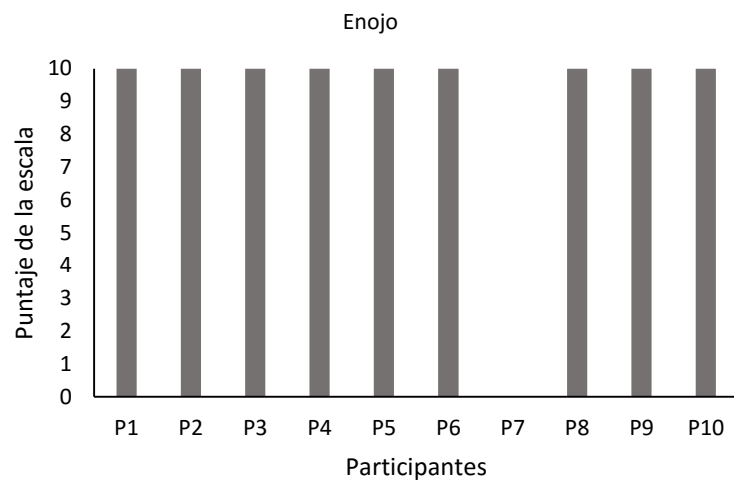


Figura 28. Identificación de emociones a través de cuentos en audios.



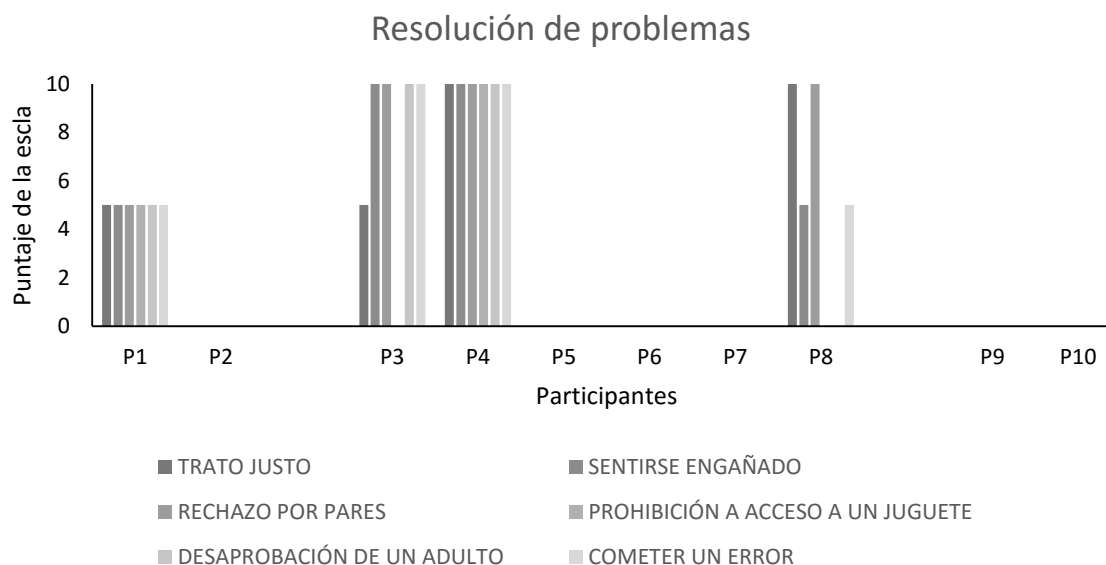


Figura 29. Resolución de problemas a través de videos.

Otras respuestas, en cambio, mostraban el análisis de la situación, ‘llevar mis juguetes, recoger lo que se tiró, ponerlo en la mesa, llamarle a su mamá’ fueron de las respuestas asertivas ante dichas problemáticas representadas. Así mismo, hubo quienes no pudieron dar una respuesta ante lo que observaban y escuchaban. Siete infantes pudieron responder a la problemática. En dichos resultados, los infantes respondieron con proyecciones, es decir, respuestas que daban referencia a lo que suelen hacer en su día a día y expresando lo que le harían si viviera esa situación.

Ante las seis problemáticas que se les presentaron a los infantes y las respuestas dadas, sólo tres infantes pudieron dar respuestas asertivas. De ello, se obtuvo un total de 42 respuestas. De las cuales nueve fueron para describir el problema y lo que podrían estar sintiendo los personajes, doce respuestas fueron dirigidas a mostrar una alternativa. Respecto a la resolución de problemas, sólo el 28.5% de las respuestas dadas estuvo enfocada en dar una alternativa de resolución de problemas. El 21.4% fue enfocada en la explicación de los problemas y en referir cómo se podrían sentir los personajes.

## **Capítulo V**

### **Discusión**

El objetivo general del presente trabajo fue reconocer el nivel de habilidades socioemocionales de alumnos de preescolar mediante la valoración de padres de familia y de actividades realizadas con los alumnos. Uno de los objetivos específicos para poder cumplir con la empresa antes mencionada, se relacionó con el reconocer, a partir de la evaluación de los padres de familia, el nivel de habilidad respecto a la identificación de emociones básicas tales como la alegría, el miedo, la tristeza y el enojo ante diferentes actores y situaciones. Las puntuaciones obtenidas fueron coincidentes con las múltiples investigaciones reportadas por Winden y Russell (2008), en las que se observa diferencia respecto a la adquisición de habilidades de identificación emocional en relación a las emociones básicas como las mencionadas.

Los datos obtenidos por este estudio, aunque son percepciones de los padres respecto a las habilidades de sus hijos, coinciden con el orden de los resultados reportados nuevamente por Widen y Russell (2008), en el sentido de que los niños de cuatro y cinco años han desarrollado en mayor medida la identificación de la alegría y como la habilidad menos desarrollada la identificación del miedo en compañeros. Los elementos arrojados también coinciden en reportar que la identificación de emociones de tristeza y enojo en compañeros se encuentran en niveles medios de desarrollo a esa edad, no obstante, a diferencia de los estudios reportados, la identificación de emociones de tristeza y enojo mostraron valores igualitarios en este ejercicio.

Respecto a la identificación de emociones básicas de los alumnos de preescolar ante personas adultas, también mediante la valoración de los padres, los resultados mostraron una coincidencia total respecto a los estudios de identificación de emociones reportados por Widen y Russell (2008). Esto es, los alumnos de este trabajo mostraron un orden coincidente ante la identificación de la alegría, enojo, tristeza y miedo, en ese orden de mayor a menor. Debe destacarse, también, que los padres de los alumnos de este estudio puntuaron resultados diferenciados en la identificación de emociones ante personajes, imágenes y personas, en ese orden de mayor a menor. Lo que llama la atención por ser el reconocimiento de persona las opciones con menores puntajes.

Otro objetivo específico del trabajo fue valorar las habilidades socioemocionales de los alumnos en actividades en tiempo real. La identificación de emociones básicas a partir de imágenes de personas, coincidió con lo percibido por los padres y los estudios reportados por

Widen y Rusell (2008), en el sentido de que la alegría es la expresión más reconocida y el miedo la menos reconocida. No obstante, la identificación de emociones básicas varió substancialmente cuando la modalidad fue establecida mediante cuentos breves. En este caso, aunque el miedo continuó siendo la emoción menos reconocida, fue seguida muy de cerca por la alegría y, sorprendentemente, enojo y tristeza obtuvieron resultados muy altos en la identificación.

De lo anterior, pueden derivarse algunas afirmaciones. En primer lugar, los resultados apoyan la tesis de que las habilidades emocionales vinculadas a la identificación, no se obtienen al mismo ritmo y con el mismo nivel. Esto es importante para aquellas indagaciones que se realizan ni en las que se valora de manera global la identificación de emociones. También, tiene influencia en el tipo de acciones y actividades que deben llevarse a cabo para promover o partir de la identificación de tales emociones básicas. Una probable hipótesis vinculada a la identificación diferenciada de emociones a través de rostros de personas puede relacionarse con la cantidad o frecuencia de exposición de los niños a tales expresiones. Así, por ejemplo, es muy común que desde que nacen, los niños están más expuestos a expresiones de alegría que a aquellas de miedo, en tal sentido, el encontrarlas en extremos de la habilidad de identificación no es extraño. Esto por supuesto, debe corroborarse con indagación documental y experimental.

En el caso de la identificación de emociones a través de cuentos cortos, sorprende que siga siendo el miedo la emoción menos reconocida, pero sorprende aún más el hecho de que la alegría haya obtenido puntajes muy bajos similares a los del miedo. Esto puede deberse a dos cosas: la más sencilla, se relacionaría con la forma en que los audios fueron grabados, de una forma sencilla con un teléfono celular y sin mayor producción de los mismos que pudieran dar cuenta de un mayor énfasis en los sonidos, no obstante, estos pasaron por una valoración de más de diez personas. La segunda posibilidad es que la modalidad en la que los niños interactúan con emociones incluye, generalmente, la modalidad visual y auditiva de manera simultánea, pero muy rara vez en la modalidad auditiva únicamente. Estudios posteriores, pueden indagar en la identificación diferenciada de habilidades emocionales a partir de modalidades diferentes, conjuntas, asincrónicas.

La frecuencia de exposiciones y, sobre todo, la instrucción de situaciones vinculadas a las emociones en personajes o cuentos, puede ser una explicación a la percepción dada por

los padres de que sus hijos identifican en mejor medida en cuentos e historias, imágenes o personajes y en personas. Esto último, puede ser resultado del tipo de caracterización que se les puede dar a los personajes e imágenes y la dificultad de hacer tal representación en una fotografía de personas. Otra posibilidad es que los infantes estén expuestos con mayor frecuencia a imágenes comunes manejadas como sinónimos de las emociones básicas. Otros estudios deberán indagar en estas posibilidades.

Otro objetivo del presente trabajo fue reconocer la identificación de emociones básicas de los infantes vinculadas a la temporalidad de la ocurrencia de éstas. De acuerdo con la valoración de los padres, la identificación de la alegría fue la que se presentó en mayor medida independiente de la temporalidad planteada, pasado o futuro. Aunque los puntajes grupales en la temporalidad pasada y futura mostraron la misma secuencia, de mayor a menor: en enojo, tristeza y miedo. Debe destacarse que los puntajes más bajos fueron ante el reconocimiento de emociones en situaciones futuras. Esto puede relacionarse con la complejidad diferencial que tiene el abordar hechos del pasado en comparación de elaborar situaciones que no han ocurrido, esto último, además de ser, probablemente, más escaso en las interacciones que tienen los niños, requiere de un desligamiento de las situaciones presentes y elaborar relatos que, al necesitar conexiones y coherencia, es más probable que se desarrolle con mayor lentitud. Estudios posteriores deberán indagar en el desarrollo evolutivo de identificación de emociones respecto a temporalidades en diferentes niveles de desarrollo para poder dar cuenta de este hallazgo.

Así también, un objetivo del trabajo consistió en reconocer la percepción de los padres respecto a las habilidades de expresión emocional vinculadas a la gesticulación o a la expresión verbal. Lo valorado por los padres sugiere que, aunque la secuencia de desarrollo de habilidades de expresión emocional son idénticas en ambas modalidades (alegría, enojo, tristeza y miedo), la expresión emocional está más desarrollada cuando se gesticula que cuando se expresa verbalmente. Destacan los casos de la alegría y el enojo, ya que los valores son ampliamente superiores a las otras emociones en la gesticulación. Estos resultados pueden explicarse a partir del tipo de sistemas reactivos que desarrollan los niños. Desde pequeños, los bebés pueden realizar gesticulaciones vinculadas a la alegría, principalmente, y al enojo, difícilmente en los primeros meses se promueven situaciones de miedo o tristeza. En tal sentido, los padres pueden tener este referente con mayor antigüedad y de manera más

consolidada. La expresión verbal, por su parte, implica la adquisición de sistemas reactivos más complejos, los cuales no solamente son respuestas ante situaciones de felicidad o enojo para los alumnos, sino que implican la elaboración de verbalizaciones correctas y pertinentes, esto vuelve más complejas dichas habilidades y, por lo tanto, es coherente con la percepción de los padres al colocarlas con menores puntajes.

Un objetivo más fue reconocer el nivel de regulación emocional de los alumnos a partir de la percepción de los padres. Fue interesante observar cómo estas habilidades son las que registraron menores puntajes en comparación con las anteriores. Los puntajes más altos se vincularon con las habilidades de mostrar autocontrol ante los demás y puede esperar su turno en los juegos que le gusta. Por su parte, los más bajos se relacionaron con el seguir haciendo la tarea hasta terminarla y puede dejar fácilmente actividades que son interesante para él o ella. Estos dos últimos son aquellos que son reconocidos en literatura como ejemplos de autorregulación y los más complejos de alcanzar.

No es extraño que hayan salido bajos en esas habilidades, ya que precisamente la autorregulación se vincula con el poder aplazar las situaciones que han sido reforzantes por otro tipo de requerimientos sociales, no necesariamente importantes para el individuo. En tal sentido, es coherente observar que a esa edad los alumnos no dejen fácilmente actividades que son interesante o se mantengan en las actividades solicitadas, si existen otros elementos que promuevan su atención. Respecto a los puntajes más altos, una posibilidad es que los padres no hayan entendido la palabra autocontrol, tal y como se maneja en términos técnicos y que la espera de turnos sí sea una habilidad con mayor desarrollo debido a las exigencias culturales e institucionales que se les plantean desde pequeños. Estudios posteriores deben indagar in situ y con actividades específicas estas habilidades.

Otro de los objetivos específicos se vinculó con valorar la habilidad de los alumnos de preescolar para dar alternativas que resolvieran problemas particulares. Se pudo observar claramente que las respuestas de los participantes fueron por demás bajas ante todas las instancias, de hecho, solo algunos casos aislados pudieron dar respuestas coherentes a la resolución de problemas. Este hecho no es extraño, los niños se encuentran, generalmente, en prácticas que se les imponen desde sus familiares, principalmente. En tal sentido, es muy difícil que a esa edad a un niño se le enseñe a resolver problemas con los adultos cuando, culturalmente, debe ajustarse a las prácticas que sus familiares y contextos cercanos le

imponen. Estudios posteriores deberán enfocarse al reconocimiento de los factores que promueven que los niños cambien su forma de interactuar con situaciones problemáticas y, sobre todo, el momento en que pueden establecer verbalizaciones que permiten dialogar o buscar alternativas a los problemas y que no sean simples repeticiones de lo que se les impone como formas estereotipadas de resolver problemas.

Por último, se toma el objetivo relacionado con la habilidad vinculada a las relaciones interpersonales, habilidad encaminada al desarrollo de las convivencias con otros infantes, así como adultos, en donde se abarca el ofrecimiento de ayuda a otras personas, siendo solicitada en ocasiones. Los infantes mostraron facilidad para compartir objetos siempre y cuando sea a personas conocidas o cercanas, ya que se muestra mayor dificultad ante compartir con personas que acaban de conocer o poco cercanas. En este mismo canal, su habilidad para interactuar en juegos se muestra elevada cuando estos son con hermanos o parientes contrario a cuando se trata de juegos con personas poco conocidas.

Su mayor dificultad de puede presentar ante situaciones en donde pudiera defender a otras personas de actos de agresión, como podrían ser sus hermanos. Sin embargo, se encontraron los puntajes más altos en acciones solidarias como ofrecer ayuda si fuera necesaria, solicitada o no, así también muestran alta habilidad ante la atención de sentimientos de los otros. Así mismo, su habilidad para buscar nuevas amistades se muestra elevada. Considerar que los infantes suelen ofrecer su ayuda en tareas en la búsqueda de aceptación y valoración por los adultos, así como de imitación.

## **Conclusiones**



Con base en los resultados obtenidos, podemos observar cómo en la consideración de los tutores con respecto a sus hijas e hijos, la felicidad es la emoción con mayor facilidad de identificación. Concordando con Gosselin y Simard, (1999), Izard, (1971, 1994) y Widen y Russell, (2003), quienes encontraron que el reconocimiento de la felicidad es de las emociones que primeramente se puede identificar.

Dentro de la distribución del reconocimiento de las habilidades regido por las dimensiones, los resultados nos muestran la facilidad que al parecer tienen para identificar la alegría en distintos sujetos, pares y adultos, y en distintos tiempos, pasado, presente y futuro. Así también, para identificarla en sí mismos. Ante lo cual se logra ver a la alegría como la emoción con mayor facilidad de reconocimiento. Seguido de enojo, posterior la tristeza y para finalizar del miedo. Para ello, López, Hernán, y Agulla (2017) encontró en su estudio aplicado a infantes y jóvenes, como el reconocimiento de emociones iba de la alegría, seguida de la sorpresa, y posterior el enojo. Considerando, por tanto que el miedo es de las últimas emociones que se reconocen a diferencia de las demás.

Con respecto a la identificación de las emociones en general, las realizamos a través de lo que observamos, gesticulaciones, movimientos, y hasta características del cuerpo que en ocasiones no son voluntarias. Las expresiones corporales que por naturaleza podemos mostrar en estas cuatro emociones, en variadas ocasiones pueden ser involuntarias, siendo reacciones fisiológicas que tienden a mostrar sus características en el cuerpo.

La sonrisa ante algo que nos es muy agradable cuando es natural, no es pensada, sino expresada. El miedo es paralizante, nuestro cuerpo tiende a crear reacciones corporales que reflejan el mismo, sin embargo, cuando se tienen un nivel bajo de este, los seres humanos tendemos a esconderlo como modo de defensa, y lo reconocemos en menor medida de forma verbal. Darwin hablaba sobre la naturaleza de la expresión de dichas emociones, los gestos universales, y que estas pueden asemejarse en los seres humanos y en los animales, por lo que el reconocimiento, cuando la emoción es pura, es con mayor facilidad. Por ello, se refiere a que los neonatos pueden reaccionar ante la sonrisa de la madre como parte de un reflejo y, posteriormente, como parte de una emoción.

Pareciera, entonces, que una sonrisa natural es más fácil de reconocer en infantes que el miedo, que implica más reacciones corporales agregadas a las fisiológicamente

inconscientes. Identificar las emociones es de relevancia para pasar a reconocerlas en sí mismos y, posteriormente, poder nombrarlas. Lo cual también es considerable para mostrar empatía y así mismo, entablar mejores relaciones con pares en este caso.

Un elemento relevante en esta educación emocional es la propia educación emocional de madres y padres, que, aunque en estos casos la mayoría cuenta con estudios universitarios, no significa que tienen con una educación emocional. Las madres y padres que ponderaron a sus hijas e hijos en el cuestionario llegaron a hacer comentarios sobre la poca permisividad que tenían para respetar las emociones de las y los demás, aunque se permitían expresar emociones a través de abrazos, cantos, juegos entre otros. Lo que nos refiere un ambiente que puede favorecer la expresión de algunas emociones, particularmente la alegría.

Los infantes se educan en primera instancia con el ejemplo y con la imitación de madres y padres o de los tutores cercanos, si el padre se permite llorar ante una situación sin sentirse culpable, el hijo podrá expresar sus emociones con la libertad que en el hogar se muestra. De acuerdo a Stefan, quien retoma las aportaciones de Dunn y Cutting 1999; Halberstadt et al. (2001), hay evidencia de que aquellos infantes que tienen dificultades para reconocer las emociones de extraños o las propias tienen mayores probabilidades de presentar problemas para poder identificar las señales emocionales que son emitidas por otras personas, lo que puede llevar a malas interpretaciones sobre las intenciones que tienen otros niños y con ello promover interacciones no favorecedoras.

El presente trabajo nos muestra los niveles de habilidades con que cuentan infantes de preescolar, aunque también nos brinda la posibilidad de investigar nuevas líneas de trabajo sobre esta temática, como sería el profundizar sobre la valoración de las habilidades socioemocionales *in situ*. Así también valorar cómo se desarrollan las habilidades en los diferentes grados escolares. Cuáles son los factores que influyen en el desarrollo de la habilidad dirigidas a la resolución de problemas. De igual manera, el buscar profundizar sobre el reconocimiento y expresión de emociones.

## **Anexos**

## Anexo 1

### Cuestionario aplicado

<b>En qué medida el alumno ha desarrollado las siguientes habilidades</b>	<b>Escala de importancia</b>			
	Frecuentemente	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1. Puede reconocer cuando algún compañero o compañera está triste.				
2. Puede reconocer cuando algún compañero o compañera está enojado.				
3. Puede reconocer cuando algún compañero o compañera está feliz.				
4. Puede reconocer cuando algún compañero o compañera tiene miedo.				
5. Puede identificar en una historia o cuento la emoción que siente un personaje particular, sin que se nombre dicha emoción.				
6. Puede identificar en imágenes o personajes el sentimiento que se expresa.				
7. Realiza relatos donde reconoce las emociones de otras personas.				
8. Puede reconocer cuando una persona adulta está enojada.				
9. Puede reconocer cuando una persona adulta está triste				
10. Puede reconocer cuando una persona adulta está alegre				
11. Puede reconocer cuando una persona adulta tiene miedo				
12. Cuando está contento y se le pregunta ¿cómo te sientes?, puede expresar de manera adecuada su sentimiento.				

13. Cuando está enojado y se le pregunta ¿cómo te sientes? Puede expresar de manera adecuada su sentimiento				
14. Cuando está triste y se le pregunta ¿cómo te sientes? Expresa de manera adecuada su sentimiento.				
15. Cuando tiene miedo y se le pregunta ¿cómo te sientes? Expresa de manera adecuada su sentimiento.				
16. Puede relatar situaciones pasadas donde expresa haberse sentido enojado, triste, alegre o con miedo.				
17. Puede relatar situaciones del pasado donde hubo episodios de alegría.				
18. Puede relatar situaciones del pasado donde hubo episodios de miedo.				
19. Puede relatar situaciones del pasado donde hubo episodios de tristeza.				
20. Puede relatar situaciones del pasado donde hubo episodios de enojo.				
21. Puede explicar si una persona se enojará ante un evento futuro (por ejemplo: se enojará la maestra por no hacer algo)				
22. Puede explicar si una persona se alegrará ante un evento futuro (por ejemplo: le darán un regalo sorpresa)				
23. Puede explicar si una persona se pondrá triste ante un evento futuro (por ejemplo: su mascota se perdió y le darán la noticia)				
24. Puede explicar si una persona tendrá miedo ante un evento futuro (por ejemplo: le dará miedo porque le asustan las arañas que hay en la puerta)				
25. Puede expresar, verbal o corporalmente, sentimientos de alegría en las situaciones apropiadas.				

26. Puede expresar verbal o corporalmente sentimientos de enfado o enojo en las situaciones apropiadas.				
27. Puede expresar verbal o corporalmente sentimientos de tristeza en las situaciones apropiadas. (e.g. pérdidas, dolor, etc).				
28. Puede expresar verbal o corporalmente sentimientos de miedo en las situaciones apropiadas. (e.g. sustos, animales peligrosos, etc).				
29. Muestra expresiones/gestos de alegría (sin decirlo verbalmente) cuando resulta favorecido en lo que le interesa o le gusta				
30. Muestra expresiones/gestos de enojo o molestia (sin decirlo verbalmente) cuando algo le desagrada o no satisface lo que quiere.				
31. Muestra expresiones/gestos de miedo (sin decirlo verbalmente) ante situación que pueden causarla.				
32. Muestra expresiones/gestos de tristeza (sin decirlo verbalmente) ante situación que pueden causar momentos de miedo.				
Regulación emocional				
33. Puede esperar su turno en sus juegos favoritos sin que se lo indiquen				
34. Acepta que no se le dé algún objeto si se le da una razón de por qué NO pueden dárselo				
35. Cuando se le pide realizar una actividad puede dejar fácilmente actividades más interesantes para él				
36. Puede seguir los pasos establecidos de una actividad sin perder la atención o hacer otra cosa relacionada con lo que ella o él le interesa				

37. El niño acepta fácilmente los cambios en las reglas del juego.				
38. Respeta las indicaciones que se le dan de manera anticipada. (e.g. En la tarde deberás hacer la tarea)				
39. Desarrolla las instrucciones que se le dan sin necesidad de repetirlas.				
COMPETENCIAS SOCIALES				
40. Intrapersonales. Cumplimiento de normas				
41. ¿Planifica por adelantado?				
42. ¿Detiene una actividad cuando se le indica que lo haga?				
43. ¿Importuna de manera grosera a los demás?				
44. ¿Es demasiado activo/va?				
45. Al llegar a un sitio nuevo, ¿intenta explorar el entorno nuevo libremente?				
46. Se adapta con facilidad a las transiciones (ejemplo: enseñanza preescolar por primera vez o parientes en otra casa)				
46 ¿Se tranquiliza después de los periodos con actividades estimulantes?				
47 ¿Es capaz de permanecer sentado/ y quieto/a?				
48 Al interactuar con los demás, por ejemplo, al compartir comida, ¿muestra autocontrol?				
49 ¿Acepta la responsabilidad de sus actos?				
50 ¿Pega, muerde o golpea a otros niños o adultos?				
51 ¿Se entristece cuando se marchan sus padres o tutores?				
52 ¿Diría que a menudo se muestra triste o infeliz?				
53 ¿Se distrae con facilidad? ES decir, pierde la concentración				

54 ¿Sigue trabajando en algo hasta que termina?				
55 ¿Tiene dificultades para hacer cosas que no le gustan?				
56 Respetar la indicación de guardar silencio cuando es debido				
57 Respetar la indicación de mantenerse cerca de mamá/papá en espacios públicos como protección				
58 Cuida de no destruir los objetos que no son de él/ella				
59 Coloca sus pertenencias en lugar su cuando se le pide.				
60 Respetar las indicaciones que se le dan para realizar las tareas.				
61 Respetar a los adultos evitando interrumpirlos si están hablando.				
62 ¿Se lleva bien con los demás niños con los que juega, con sus hermanos o parientes?				
63 Respetar a sus hermanos, les habla sin gritos, evita golpearles.				
64 Respetar a sus compañeros, evita groserías, evita empujones, evita ofensas hacia ellas y/o ellos				
65 Comparte sus juguetes cuando otro niño se lo pide				
66 ¿Tiene dificultad para respetar los turnos cuando juega con otras personas?				
67 Respetar los objetos de sus compañeros				
68 Puede mantener una conversación con sus compañeros				
69 Interactúa fácilmente con sus compañeras/os en juegos con reglas				
70 El niño comparte sus juguetes con otros niños				



71 ¿Es considerada/o con los sentimientos de otras personas?				
72 ¿Se ofrece a ayudar a las personas que parecen necesitar ayuda?				
73 ¿Comparte con sus compañeros?				
74 Actúa de manera amigable con niñas/niños que acaba de conocer				
75 Ofrece ayuda a sus compañeras/os si se lo piden				
76 Ofrece ayuda a sus compañeras/os si observa que lo necesitan aunque no lo soliciten				
77 Apoya o defiende a amigos si alguien los molesta				
78 Defiende a sus hermanos cuando ve que alguien los agrede				
79 Invita a otros niños a jugar				
80 Cuida los juguetes de otros niños cuando se los prestan				
81 Muestra iniciativa por ayudar a terceros				
82 Trata con cuidado a mascotas o procura no lastimarlos				
83 Se ofrece a ayudar con labores del hogar				
84 Pide permiso para hablar para opinar en lugar de interrumpir a los demás.				

## Anexo 2

### Cuentos cortos

Los siguientes cuentos se realizaron con la finalidad que los infantes identificaran las emociones que se podían presentar en cada uno de ellos. En este primer cuento muestra la felicidad.

#### *Navidad*

El día de navidad, Miguel con su papá.

Miguel: Papá, ¿cuándo nos vamos a ir con mis abuelos?

Papá: Por la tarde, así que prepara tus cosas, pon algunos de tus juguetes ya que tus primos van a estar allá.

Miguel: Genial papá, siii, mis primos, eehhh, yupi!!!

Papá: Bueno Miguel pues acomoda tus cosas entonces.

El siguiente se consideró referir a la tristeza ante la pérdida de un juguete favorito.

#### *El regalo*

Este era un niño que había visto un juguete maravilloso en la tienda.

Luis: ¿Mamá me compras ese robot?

Mamá: Sí, será tu regalo de cumpleaños.

Luis: Gracias, mamá.

En su cumpleaños, Luis recibe el regalo esperado. Le gustó tanto su robot que quiso dormir con él, durante la noche se le cayó y se rompió.

Por la mañana cuando Luis despertó y lo vio, sus ojos tenían lágrimas, levantó con cuidado su robot y no pudo contener el llanto, pues su juguete favorito estaba destrozado.

La siguiente historia consideró referir el miedo de una pequeña a la hora de dormir.

#### *La hora de dormir*

Mamá: Isis, es hora de dormir, por favor ponte la pijama y ahorita te veo en tu cuarto.

Isis: Sí mamá, está bien, ¿puedo poner la lámpara?

Mamá: No hija, hoy no, tu hermano la está usando

Isis: Pero mamá como se van a ir los monstruos debajo de la cama

Mamá: ¿Cuáles monstruos?

Isis: Mamá quiero mi lámpara, por favor. Duerme conmigo

La historia de Luisa buscó referir el enojo ante la forma de vestir.

*La ropa*

Estaba Luisa con su mamá escogiendo un vestido para el fin de semana.

Mamá: Luisa, entonces qué vestido quieres

Luisa: No quiero vestido, no me gusta

Mamá: No te estoy preguntando si quieres vestido, te pregunto cuál quieres.

Luisa: No me gustan los vestidos; no me dejan jugar y tu me regañas por mancharlos

Mamá: Una niña debe usar vestido

Luisa: Pero no puedo correr y jugar, no me gustan los vestidos; ya te dije

La historia de Luis buscó referir el miedo que puede sentir un infante ante la espera

*Y, ahora.*

Luis estaba en la escuela y veía como todos sus amigos se iban y quedan unos cuantos.

Luis: Maestra, ¿y mi mamá?

Maestra: No sé Luis, no debe tardar, ella no llega tarde.

Luis: pero, ¿y si se olvidó de mí?

Maestra: No Luis, ella siempre viene por ti.

Luis: pero y si hoy no viene por mí, y si ya se olvidó de mi maestra. ¿Quién va a venir por mí? ¿A dónde me voy a ir?

### Anexo 3

#### Historias realizadas en videos cortos

Para la búsqueda de la habilidad respecto a la resolución de problemas, se escribió una serie de historias que pudieran mostrar distintas situaciones en donde las y los infantes se llegan a ver reflejados y mostrar algún tipo de alternativa. Dichas historias se realizaron en videos cortos que se mostraron a cada infante.

##### 1.- Trato injusto

Luis: Pero papá.

Judith: ¿Luis me prestas tus legos?

Luis: Ya te presté varios y no me los has regresado, seguramente los perdiste.

Judith: claro que no. Mi mamá los tiró

Luis: Qué, ¿por qué los tiró?, mi mamá tira los juguetes del piso.

Judith: Quizá por eso, porque no los recogí.

Luis: Entonces no te presto más.

Judith: Entonces los tomo.

Luis: Noooo Judith deja. Judith comienza a llorar.

Papá: ¿Qué pasa?

Luis: Nada papá, Judith que se puso a llorar porque perdió mis juguetes.

Papá: ¿Seguro que fue por eso o le pegaste?

Luis: Yo no hice nada

Papá: Luis, estas castigada. No hay más juguetes para ti el día de hoy.

##### 2.- Sentirse engañado

Luis: Oye mami esta semana me porté bien, ¿me compras un juguete?

Mamá: ¿En verdad te portaste bien?

Luis: Sí, no te hice berrinche y me comí toda la comida

Mamá: tienes razón, te portaste bien, está bien, después de la escuela te traigo un juguete.

Luis: en verdad me vas a dar un juguete regresando de la escuela

Mamá: sí, ya te lo dije, te traeré un juguete cuando regreses de la escuela.

(Después de la escuela)

Luis: Hola mamá, y mi juguete

Mamá: ¿Cuál juguete?

Luis: me dijiste que me ibas a dar un juguete porque me porté bien en la semana

Mamá: no, yo no dije eso,

Luis: sí mami tú me lo dijiste

Mamá: yo no dije eso, yo dije que regresando de la escuela te daría de comer.

### 3.- Rechazo

Luis veía jugar a unos niños, se les acercó para jugar con ellos.

Luis: hola, ¿a qué juegan?

Antonio: A la pelota, quien la lance más lejos gana.

Luis: Puedo jugar con ustedes

Antonio: No creo

Luis: Pero ¿por qué no?

Antonio: Porque no quiero

Luis: Pero es divertido jugar entre todos futbol

Antonio: Pero no puedes jugar con nosotros.

### 4.-Prohibición. Acceso a un juguete

Luisa: Papi, ¿me puedes dar el teléfono para jugar un rato? Por favor, papá.

Papá: No, Luisa, lo estoy ocupando, y es importante lo que estoy haciendo.

Luisa: Pero papá, quiero jugar.

Luisa: Papi, ¿me puedes dar el teléfono para jugar un rato? por favor, papá.

Papá: No, Luisa, lo estoy ocupando, y es importante lo que estoy haciendo.

Luisa: Pero papá, quiero jugar.

Papá: No hija, entiende por favor, necesito el teléfono, en este momento no puedo prestarte el teléfono.

Papá: Dije que no

### 5.- Desaprobación de un adulto

Maestra- Niñas y niños, vamos a dibujar una gran pera.

Luis- Maestra ya terminé, quedó muy bonito, es como las peras que me da mi papá.

Maestra- Luis, ¿quién te dijo que las peras son de este color? Las peras son verdes.

Luis- Las que me da mi papá son de este color.

Maestra- Pero en general las peras son verdes.

Niño- Entonces mis peras no sirven...

#### 6.- Error

Luisa: Wow que bellas flores y que rico huelen

Mamá: Luisa, ¿dónde estás?

Luisa: en la sala, mamá

Mamá: ten cuidado con mis macetas por favor.

Luisa: Sí mamá. Debo cuidar las plantas de mi mamá que son muy lindas

Crash (sonido)

Luisa: O no

## Anexo 4

### Imágenes usadas para la identificación de las emociones básicas.

Se crearon imágenes para la identificación de las emociones básicas. Dichas imágenes iban en grupo de 4. Siendo la consigna, ¿Cómo se siente esta persona? Señalando a una



### Segundo conjunto de imágenes

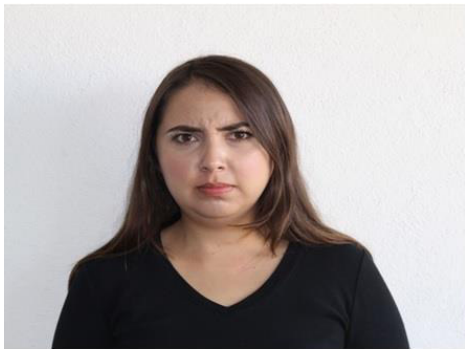


Tercer y cuarto conjunto de imágenes

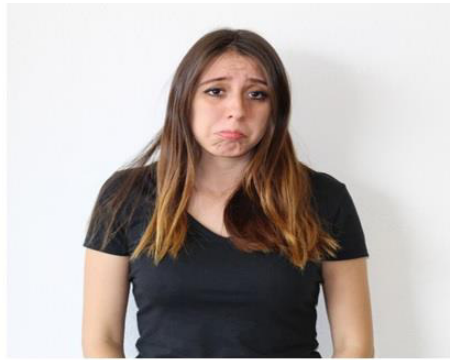
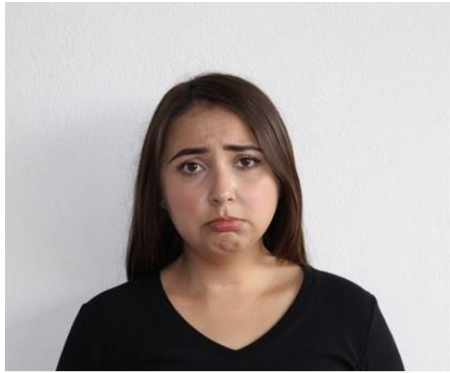




**Quinto y sexto conjunto de imágenes.**



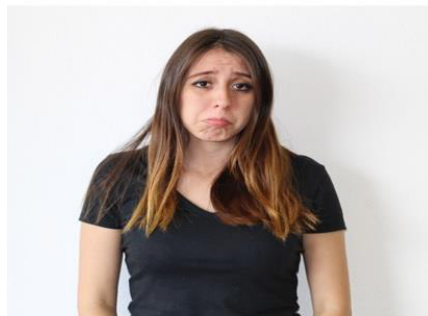
Séptimo y octavo conjunto de imágenes



En la segunda parte, la pregunta realizada era ¿Quién de ellos siente? (Enojo)



(Alegría)



**(Miedo)**



**(Enojo)**





## Referencias

- Alarcón, D., Fuentes, R., y Armendáriz, M. (2017). La inteligencia emocional y su relación con el liderazgo de los directores de escuelas de educación básica. *Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México.
- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1978). (3ª ed.). *Your perfect Right: A Guide to 236 Assertive Behavior*. San Luis Obispo, California: Impact Publishers.
- Aliste, A, Alfaro, V, (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *Revista Vasconcelos de la Educación*, 3 (4). [https://www.academia.edu/5090186/Educaci%C3%B3n\\_emocional\\_una\\_alternativa\\_para\\_evitar\\_el\\_fracaso\\_escolar\\_y\\_social](https://www.academia.edu/5090186/Educaci%C3%B3n_emocional_una_alternativa_para_evitar_el_fracaso_escolar_y_social).
- Argyle, M. (1969). *Social Interaction*, London: Methuen. New York. Methuen Inc.
- Ariza, M., y De Oliveira, O. (2001). Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición. *Papeles de Población*. 7(28), 9-39 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=112/11202802>
- Arriagada, I., (2008). *Futuro de las familias y desafíos para las políticas*. Difusión de Desarrollo Social CEPAL.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Labor.
- Ato, L, E., González, S, C., Carranza, C., J.A., 2004. Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. (20) 1, 69-79
- Berrocal-Mora, R., y Gómez-Berrocal, O. (2002). Razonamiento lógico-matemático en las escuelas. *Revista Electrónica Educare*, (2), 129-132. <http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/962>
- Berlin, J., Cassidy, J., y Appleyard, K. (2008). The influence of early attachments on other relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 333–347). New York: Guilford Press.
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de Investigación Educativa*. Guía práctica. Ed. Ceac.

- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas en la vida; *Revista de Investigación educativa*; 21( 1).
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10), 61-82.
- Bisquerra, R., Núria, E. (2007); Las competencias emocionales; UNED.
- Bisquerra, R. (2009) Psicopedagogía de las emociones. Ed. Síntesis.
- Blum, P. (2001). A teacher's guide to anger management. London: Routledge Falmer.
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología conductual*, (1)1, 73-99
- Campo-Tenera, L., Herazo-Beltrán, Y., García-Puello, F., Suarez-Villa, M., Méndez, O., y Vásquez-De la Hoz, F. (2017). Estilos de vida saludables de niños, niñas y adolescentes. *Salud Uninorte*, 33 (3), 419-428.
- Campos, L. (2017). Alumno balea a maestra y compañero e intenta suicidarse en colegio de Monterrey. Proceso. Recuperado 25, Feb, 2019. <https://www.semana.com/mundo/multimedia/mexico-ataque-de-estudiante-en-escuela-de-monterrey/512522>
- Carbajal, P. (2013) Emociones y sentires de los jóvenes desde la escuela preparatoria., XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Cárdenas, V. G., López, A. (2015). Factores de riesgo de reprobación y abandono del sistema educativo. Tamizaje de problemas en adolescentes de bachillerato., XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa., Chihuahua, México.
- Carolyn, L. F., y Craig, S. (1985) Training Preschool Children in Interpersonal Cognitive Problem-Solving Skills, *Prevention in Human Services*, 3(4).
- Cassinda, M., Chingombe, A., Angulo G, L., y Guerra, V. (2017). Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de Abril, de lo ciclo, Angola. *Revista Educación*, 41 (2), 1-14. DOI: 10.15517/revedu.v41i2.22713.

- Chaplin, T. M., Cole, P. M., y Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5, 80–88. DOI: 10.1037/1528-3542.5.1.80.
- Colom, J., y Fernández, M. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 235-242.
- Compayré, G. 1898, Cultivo de la sensibilidad. *Psicología aplicada en la educación*. Paris. 383-394.
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. (2004). UNICEF.
- Crick, R., Casas, F., y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579–588. DOI: 10.1037/0012-1649.33.4.579.
- Crick, N., y Dodge, A. (1994). A review and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101. DOI: 10.1037/0033-2909.115.1.74.
- Cuéllar, D., y Guerrero, J. (2013) Una mirada actual a la casualidad de las deserciones escolar en educación media superior., XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.
- Dunn, J., y Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201–219. DOI. 10.1111/1467-9507.00091
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (6) 2. 421-436.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO. 91-103.

- Domínguez, F., y Manzo, M. (2011) Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Revista de Psicología: Nueva época*, 8(17), 19-33.
- Durlak, A., y Wells, M. (1998). Evaluation of indicated preventive intervention (secondary prevention) mental health programs for children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*. 26. 775–802. DOI: 10.1023/A:1022162015815.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Cumberland, A. (1998a). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241–273.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., y Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(109), 109–118. DOI: 10.1002/cd.143.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., y Reiser, M. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional function. *Developmental Psychology*, 39, 3–19. DOI: 10.1037/0012-1649.39.1.3.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A y Spinrad, T. L.,(2005a). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 109-118. DOI: 10.1002/cd.143
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., Reiser, M., Cumberland, A. y Shepard, S.A (2005b). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*, 42, 193-211. DOI: 10.1037/0012-1649.41.1.193.
- Eceiza, Maite., Arrieta, Modesto., y Goñi, Alfredo. (2008). Habilidades sociales y contexto de la conducta social. 13(1),11-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17513102>



- Escoba, N., y Filella, A. (2010). Competencias emocionales y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *REME*. 3 (34).
- Extremera, N., y Fernández, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-12.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2887>
- Extremera, N., Fernández, P. *Inteligencia Emocional y Educación*. (2016). Grupo 5. Fundación Botín. Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).  
<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fajardo, M., y Encinas, I. (2011). Las emociones como herramienta educativa en los jóvenes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1). 287-293.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 421-436.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 44(3) 95-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80525022008>
- Ford, M., Social Cognition and Social Competence in adolescence. (1982) 18 (3). 323-340.
- Fragoso, R., (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. VI (16), 110-125.

- García, L., (2015) *Educación emocional y habilidades socioemocionales*. Forma2.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24.
- Gilliom, M., Shaw, S., Beck, E., Schonberg, A., y Lukon. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38, 222–235. DOI: 10.1037/0012-1649.38.2.222.
- Goleman, D., 1995., *El cerebro emocional. La inteligencia emocional*. México D.F: Grupo Zeta.13-49.
- Gosselin, P. y Simard, J. (1999). Children's Knowledge of facial expression of emotions: distinguishing fear and surprise. *The Journal of Genetic psychology*, 160(2), 181-193.
- Guil, R., Mestre, J.M., Gil-Olarte, P., G, De la T. G., Zayas, A., 2018. *Universitas Psychologica*, Colombia. 17(4)
- Halberstandt, A. G., Denham, S. A., y Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social development*, 10, 10-20. DOI. 10.1111.1467-9507.00150.
- Hargie, O., Saunders, C. y Dickson, D. (1981). *Social skills in interpersonal communication*. Londres: Croom Helm.
- Harold, W., (1935) A Factor Analysis of Berne's "Social Behavior Patterns in Young Children", *The Journal of Experimental Education*, 4:2, 142-146. DOI: 10.1080/00220973.1935.11010005
- Hartas, D., (2011), Children's language and behavioural, social and emotional difficulties and prosocial behaviour during the toddler years and at school entry. *British journal of Special Education*. 38.
- Hastings, D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, 36, 531-546. DOI: 10.1037/0012-1649.36.5.531.
- Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia. Plan de acción Venezuela. (2015). UNICEF.

- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., y Abbottm R., Hill, KG. (1999) Preventing Adolescent Health-Risk Behaviors by Strengthening Protection During Childhood. *Arch Pediatr Adolesc Med.* 153(3). 226–234. DOI: 10.1001/archpedi.153.3.226
- Heckman, J., Jora, S., y Sergio, U. (2006). “The Effects of Cognitive and Noncognitive abilities on Labor Market Otucomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics* 24 (3). DOI: 10.1086/504455
- Hill, L., Degnan, A., Calkins, A., y Keane. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology.* 42. 913–928. DOI: 10.1037/0012-1649.42.5.913.
- Hill, L., Degnany A., Calkins, A., y Keane, P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology,* 42, 913–928. DOI: 10.1037/0012-1649.42.5.913.
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology,* 7 (1), 29-41.
- Isaza-Zapata, M., & Calle-Piedrahíta, S., (2016). Un acercamiento a la comprensión del perfil de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud,* 14(1), 331-45. DOI: 10.11600/1692715x.14122220814
- Inglés, J., Torregrosa, S., García-Fernández, M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology,* 7(1),29-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1293/129330657003>
- Izard, C.E. (1971). *The face of emotion.* Appleton-Century-Crofts.
- Jack, M. (1934). An experimental study of ascendant behavior in preschool children. *University of Iowa Studies: Child Welfare,* 9 3, 7–65.

- Jo Ann, A., y Carroll, I. (1999) The Developmental Functions of Emotions: An Analysis in Terms of Differential Emotions Theory, *Cognition and Emotion*, 13:5, 523-549, DOI: 10.1080/026999399379177
- Kochanska, G., Murray, K. T., y Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220–232. DOI: 10.1037/0012-1649.36.2.220.
- Lara, H., (2006). Investigaciones recientes sobre adolescencia e inteligencia emocional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 413-416.
- Lerner, S., Melgar, L. (2010) Coordinadoras. Familias en el siglo XXI realidades diversas y políticas públicas. *Retos de las políticas públicas para las familias. COLMEX*. 375-394
- Lemerise, E., y Arsenio, R. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118. DOI: 10.1111/1467-8624.00124.
- Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes. Decreto en Diario Oficial de la Federación, 4 de Diciembre de 2014.
- Ley General de Educación, Decreto de Diario Oficial de la Federación. (2018).
- Ley Orgánica para la protección del niño y del adolescente, Decreto del Diario Oficial de la Federación, (2000).
- Lomeli-Parga, A., López-Padilla, M., y Valenzuela-González, J. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*. 20 (2), 1-22.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- López, É. (2012) La educación emocional en las escuelas. *Actividades para la educación infantil*. (2012). Alfaomega.

- López, H., Agulla, L., Zabaletta, V., Vivas, L., López, M. (2017). Rostros, gestos y emociones: procesamiento diferencial de las expresiones faciales emocionales en población infanto-juvenil según el sexo. *Revista Argentina Ciencias del Comportamiento*, 9(3), 31-43.
- Los derechos de la infancia y la adolescencia en México, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2010). México. UNICEF.
- Louttit,, M. (1953). Review of Child Psychology: Growth Trends in Psychological Adjustment [Review of the book Child psychology: Growth trends in psychological adjustment, by G. G. Thompson]. *Journal of Educational Psychology*, 44(3), 187–188. DOI: 10.1037/h0051895
- MacDonald, M. L. (1978). Messuring assertion: a model and method. *Behavior Theraphy*, 9(5), p. 889.
- Malecki, K., y Elliot, N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1–23. DOI: 10.1521/scpq.17.1.1.19902
- Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10), 27-38.
- Madrigal, M. (2007). Inteligencias múltiples: un nuevo paradigma. *Medicina Legal de Costa Rica*, 24(2), 81-98. [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-00152007000200006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152007000200006&lng=en&tlng=es).
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814. DOI: 10.4321/S0211-57352015000400008
- Marina, J. (2016) El talento de los adolescentes. Paidós.
- Markham, R., y Adams, K. (1992). The effect of type of task on children's identification of facial expressions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 16, 21–39.

- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., y Torretti, A., (2014) Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional como estrategia de desarrollo en el contexto escolar). Paidós.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., y Torretti, A. (2014) Aprendizaje socioemocional., Paidós.
- Murphy, G., Murphy, L.B., y Newcomb, T.M. (1937). Experimental social psychology. Harper.
- OECD. Habilidades para el progreso social. (2016). Ed. UNESCO
- Page, M. L. (1936). The modification of ascendant behavior in preschool children. University of Iowa Studies: Child Welfare, 12 (3). 69.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.A., Tompsett, C.J., & Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. Journal of School Health, 70, 179-185. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x
- Pérez, N., Filella, G., y Soldevila, A. (2018). Educación emocional y habilidades sociales. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Educacion-emocional-y-habilidades-sociales.pdf>
- Pérez, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bromfenbrenner; *eduPsykhé*; 3 (2).
- Phillips, E. L., (1978). The social skills bases of psychopathology. Londres: Grune and Stratton.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Cienc. Psicol*, 11 (1) 29-39. DOI: 10.22235/cp.v11i2.1344.
- Replantear la educación. (2015). UNESCO.
- Reguillo, R. (2012) Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. Siglo XXI

- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 82-95.
- Revueltas, R, A., Pale, E, M., Ramírez F, M., 2016. Análisis del reconocimiento de la expresión facial emocional en niños y adolescentes mexicanos. *eduPsykhé*, 15(1). 53-74
- Ribes, E., & López, F. (1985). Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas.
- Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 7-14.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63, 38-43.
- Rich, A. R. y Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83, 1081-1096.
- Ridley, C.A., Vaughn, S.R. (1983). The effects of a preschool problem solving program on interpersonal behavior. *Child Youth Care Forum* 12, 222–230 DOI: 10.1007/BF01116345
- Rimm, D.C. y Masters, J.C.(1974). Behavior therapy: Techniques and empirical findings. Nueva York: Academic.
- Rydell, A.-M., Berlin, L., y Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among five-to-eight-year old children. *Emotion*, 31, 30–47. DOI: 10.1037/1528-3542.3.1.30.
- Ryle, G. (1949). The concept of mind. Chicago: U.S.A.
- Roca, E. (2014) *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia ACDE.
- Roberts. D., Flores-Mendoza, C.E., & Nascimiento, E. (2002). Inteligencia emocional: un constructo científico. *Paidéi*. 12 (3). 77-92. DOI: 10.1590/S0103-863X2002000200006

- Roberts, W. (1999). The socialization of emotion expression: Relations with prosocial behavior and competence in five samples. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31. 72–85. DOI: 10.1037/h0087075.
- Rodas, J., y Rojas, M. (2015). El rendimiento académico y los niveles de inteligencia emocional. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 4 (1), 87-94.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B., y Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 33, 565–578. DOI: 10.1007/s10802-005-6738-3.
- Ros, A., Filella, G., Ribes, C. R., y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima del aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 8-18.
- Ruvalcaba-Romero, N., Salazar, E. J., y Gallegos, G. J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *CES Psicología*, 5 (1), 1-10.
- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1)
- Saarni, Carolyn (1997), “Emotional competence and self regulation in childhood”, en *Emotional development and emotional intelligence*, Nueva York, Basic Books, 35-66.
- Sandín, M. (2003) *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Standing. (1995). *La revolución Montessori en la educación*. Siglo XXI.
- Stefan, C. (2012). Social-emotional prevention program for preschool children: An analysis of a high risk sample. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*. 16. 319-356.



- Sánchez-Mateos, P., López-Ávila E., y Del Toro-Sánchez, A. (2018) Alternativa metodológica para el desarrollo de la capacidad de reflexión. *EduSol*, 8 (62).
- Sánchez, M. L., Valerio, A., y Gutiérrez, B. M., (2016) Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills: A Systematic Review of Program Evidence. World Bank Group
- Santana, R., Sánchez, R., y Herrera, E., (1998). El maltrato infantil: un problema Mundial. *Salud Pública de México*. 40 (1)
- Segur-Martin, J. M., Cacheiro-González, M. L., y Dominguez-Garrido, M. C. Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Educ*, (2015) 18(1). 9-26. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.1
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017) Aprendizajes clave.
- Seban, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*. 12. 249–268. DOI: 10.1111/1467-9507.00232.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., y Shepard, S. A., et al. (2006). Relation of emotion-related regulation to children’s social competence: A longitudinal study. *Emotion*. 6, 498–510. DOI: 10.1037/1528-3542.6.3.498.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses, harper’s magazine. 140. 227-235.
- Trianes, M.V., De la Morena, M.L. y Muñoz, A.M. (1999). Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar. Málaga. Aljibe.
- Trujillo, M., y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Inovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15 (25), 9-24.
- UNICEF (2010) Los derechos de la infancia y la adolescencia en México, México.
- UNICEF (2015). Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia. Plan de acción Venezuela.
- Vélez, T. (2007). Éxito escolar en el nivel medio superior: una mirada desde los jóvenes. *Tiempo de Educar*, 8(16), 245-273.

- Zigler, E y Phillips, L. (1960): Social effectiveness and symotomatic hebiors J. of Abnorm, and Soc. Psychol. 61, 231-238.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., y Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294. DOI: 10.3102/00346543063003249
- Weissberg, R. P., y Greenberg, M. T. (1998). School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs. In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* John Wiley & Sons Inc. 877–954
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade. Social behavior and academic competence in middle shool. *Journal of Educational Psychology*. 85(2). 357-364
- Zanolli, K. M., Paden, P., y Cox, K. (1997). Teaching prosocial behavior to typically developing toddlers. *Journal of Behavioral Education*, 7, 373–391. DOI: 10.1023/A:1022883807927.