



**Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**

**Tesis**

**Doctorado en Educación y Desarrollo Humano**

**Construcción de un Instrumento para la Evaluación de las Competencias  
Socioemocionales en Niños Preescolares**

Que Presenta

**Rosa Angélica Torres Marmolejo**

Para Obtener el Grado de

**Doctor en Educación y Desarrollo Humano**

R.V.O.E. Acuerdo No. 20140209

De fecha del 4 de julio de 2014

Asesor

**Dra. María Alicia Zavala Berbena**

León, Guanajuato, enero de 2021.

***«He ahí un hermoso secreto para soñar y hacer de nuestra vida una hermosa aventura.***

***Nadie puede pelear la vida aisladamente. [...] Se necesita una comunidad que nos sostenga, que nos ayude y en la que nos ayudemos unos a otros a mirar hacia delante.***

***¡Qué importante es soñar juntos! [...]***

***Solos se corre el riesgo de tener espejismos, en los que ves lo que no hay; los sueños se construyen juntos».***

Papa Francisco. Fragmento de la carta encíclica "Fratelli Tutti" sobre la fraternidad y la amistad social. 2020.

## **Dedico este Trabajo**

A Dios y a la vida por su inmensa bondad y permitirme llegar al final de este trabajo satisfecha por lo realizado.

Con profundo amor a mis hijos: Fernanda, Sandra y Octavio Jr. por las muchas horas de espera, paciencia y compañía; a mi esposo Octavio, por su confianza, su apoyo, siempre presente, siempre cómplice de mis sueños. Agradezco infinitamente su apoyo y la oportunidad de construir a su lado este trabajo, los amo inmensamente.

Para ti mamá, por ser un gran ejemplo de vida, de fortaleza, perseverancia y entrega y a ti Papá por enseñarme el amor a la vida y la alegría de vivir.

A mis hermanos por construir mis raíces con y junto a ustedes.

A los niños preescolares y de educación especial, que a lo largo de 27 años sembraron en mi la motivación para hacer realidad este proyecto.

## **Agradezco Profundamente**

A todas las personas que colaboraron en esta investigación, por cada uno de sus aportes, de sus esfuerzos, de sus tiempos, de su espera y su confianza.

A la Dra. Alicia Zavala Berbena, asesora y guía de este trabajo, gracias por motivarme, orientarme, y mostrarme el camino de la investigación científica.

A la Dra. Rosario Ortiz Carrión y al Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez García, asesores y lectores, gracias por su tiempo, paciencia y asertivas sugerencias a esta investigación.

A la Universidad de la Salle Bajío por abrirme sus puertas y contribuir en mi formación humanista. Especialmente a mis maestros en este doctorado, Dra. Gloria Fariñas, Dr. Fernando Cuevas, Dra. Paola Arenas, Dra. Dorismilda Flores, Dr. Alberto Vargas y Dr. Luis Ernesto Chávez Martínez por sus enseñanzas y su gran aporte a mi formación profesional.

A mis compañeros de generación Maribel, Liza, Roberto, Andrés, René, Toño, por su fraterna compañía en este periodo de la vida y permitirme aprender junto a ustedes.

A las autoridades de la Secretaria de Educación de Guanajuato, de la Delegación Regional de Educación León, de la Jefatura del Sector 26 de Educación Preescolar, a las Supervisoras de las zonas 107, 108, 112, 115 y 118 de preescolar y directoras de las instituciones que participaron en esta investigación, gracias por su confianza y disposición para la realización de este trabajo.

Al equipo de colaboradores, psicólogos y maestros expertos que con su experiencia, conocimientos y orientaciones fortalecieron esta investigación, especialmente a la Dra. Gloria Fariñas León y la Dra. Ma. Elena Fuentes Martínez por sus valiosas contribuciones y su mirada siempre empática y nutricia.

Al equipo de psicólogos de la USAER 61 y maestros colaboradores en el proceso de evaluación, muchas gracias por su disposición, por su confianza y los tiempos prestados.

De manera muy especial, a los niños preescolares que participaron en esta investigación, infinitas gracias.

*Porque con su apoyo este sueño fue posible, infinitas gracias...*

Psic. Gaudencio Rodríguez Juárez	Mtra. Irma Fuentes Muñoz
Psic. Dolores Aranda Collazo	Mtra. Rosa Balderas Murillo
Psic. Graciela González Correa	Mtra. María Elena Méndez Torres
Psic. Ma. Del Pilar Castillo Galán	Mtra. Rocío Villalobos Alvarado
Psic. Alejandra Hernández Zepeda	Mtra. Bertha Clara Martínez Amador
Psic. Ana Rosa Marín González	Mtra. Ma. Carmen Campos Tavares
Psic. Ricardo Arriaga García	Mtra. Verónica Ontiveros Baldera
Psic. José Guadalupe Marín	Mtra. Hilda Santos Bárcenas
Psic. Ma de la Luz García Juárez	Mtra. Norma Weber Moran
Psic. Carolina Tello Castillo	Mtra. Ivonne Ramírez
Mtra. Ma. De Jesús López Valdez	Mtro. Martín Rodríguez León +
Mtra. Ma. De la Luz Ledesma Juárez	Mtra. Lucía D. Ponce Piña
Mtra. Ma. Magdalena Frausto Carranco	Mtra. Lorena Hernández
Mtra. Ma. De Jesús Nápoles Buzo	Mtra. Martha Anaya Vargas
Mtra. Krysna Espinoza Cruz	Mtra. Soledad Álvarez Calderón
Mtra. Ma. Antonia Esparza López	Mtra. Ana Karen Lino Martínez
Mtra. Sandra Verónica Rangel	Mtra. Irma Rodríguez López
Mtra. Ma. De Lourdes Guerrero García	Mtra. Alejandra Anaya V.
Mtra. María Guadalupe Martínez Ch	Mtra. Claudia Elizabeth Valdez Villegas
Mtra. Janet Moreno Copado	Mtra. Lluvia Areli Ramírez
Mtro. Miguel Ángel Gutiérrez Reyes	Mtra. Patricia Eréndira Martínez Becerra
Mtra. Milagros Dolores Villegas Peña	Mtra. Alicia Rivera Ramírez
	Mtra. Denis Monserrat Valdivia Bonilla
	Mtra. Lucero Liliana Sánchez Vázquez
	Mtra. Nidia de la Cruz Vite
	Mtra. Janet Viridiana Chávez Ruiz
	Mtra. Mayra Alejandra Sánchez
	Mtra. Yhanelly Negrete R.
	Mtra. María de Jesús
	Mtra. Ana.

## Tabla de contenido

RESUMEN .....	1
ABSTRACT.....	3
Introducción .....	5
Capítulo 1.....	13
1.1 Antecedentes de la Investigación .....	13
1.1.1 La Propuesta Educativa Nacional ante las Demandas Sociales .....	13
1.1.2 Panorama de la Educación Preescolar en México .....	15
1.1.3 Situaciones Particulares del Contexto.....	19
1.2 Planteamiento del Problema .....	27
1.2.1 Problema de Investigación.....	28
1.2.2 Pregunta de Investigación.....	29
1.2.3 Preguntas Secundarias .....	29
1.2.4 Supuestos de Trabajo .....	30
1.3Objetivos de la Investigación .....	31
1.3.1 Objetivo General.....	31
1.3.2 Objetivos Específicos .....	31
1.4 Justificación .....	32
CAPÍTULO II.....	36
2.1 Estado del Arte .....	36
2.1.1 Instrumentos para la Evaluación de Competencias en Preescolar .....	36
2.1.2 Instrumentos para la Evaluación de Competencias Socioemocionales en Preescolar .....	40
2.1.3 Conclusiones del Estado del Arte .....	49
2.2 Referentes Teóricos .....	52
2.2.1 El Desarrollo Socioemocional, una Revisión Integrativa .....	54
2.2.2 Áreas y Progresiones Madurativas.....	74
2.2.3 Indicadores del Desarrollo Socioemocional .....	94
2.2.4 La Construcción de Instrumentos Para Evaluar las Competencias Socioemocionales en Preescolar .....	105
2.2.5 La Educación de las Competencias Socioemocionales.....	112
Capítulo 3.....	116
Marco Metodológico.....	116
3.1 Desarrollo de Instrumentos de Evaluación y Paradigma para su Construcción .....	116
3.2 Diseño de la Investigación .....	119
3.3 Etapa 1 Desarrollo del Instrumento y Validación Lógica.....	121
3.3.1 Fase 1 Construcción del Sistema de Indicadores y Validación por Expertos .....	122
3.3.2 Fase 2. Construcción de la Guía de Evaluación y Validación por Expertos.....	137

3.3.3 Discusión de Resultados de la Primera Etapa.....	149
3.4 Etapa 2. Pilotaje y Validez Empírica del Instrumento .....	153
3.4.1 Fase 3 Pilotaje.....	153
3.4.2 Resultados.....	166
3.5 Etapa 3. Ajustes Finales .....	256
3.5.1 Versión final del instrumento.....	259
Capítulo 4.....	262
Discusión .....	262
Conclusiones .....	272
Recomendaciones y Líneas de Investigación para Futuros estudios.....	277
Referencias.....	279
Anexos .....	293



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Indicadores Educativos a Nivel Nacional.....	18
Tabla 2 Indicadores Educativos a Nivel Regional.....	22
Tabla 3 Evaluación de Competencias en Preescolar.....	37
Tabla 4 Algunas Escalas Psicosociales en México.....	42
Tabla 5 Escalas relacionadas a la evaluación de competencias socioemocionales en preescolar. .....	44
Tabla 6 Áreas y Avances Madurativos .....	90
Tabla 7 Indicadores del Desarrollo.....	95
Tabla 8 Competencias de la IE Propuestas por Goleman.....	99
Tabla 9 Factores de la IE de Bar On.....	100
Tabla 10 Competencias de la IE de Bisquerra - Pérez Escoda .....	101
Tabla 11 Competencias Propuestas por los Planes y Programas de Estudio.....	104
Tabla 12 Competencia del Campo Personal y Social, 2004 .....	104
Tabla 13 Directrices para la Construcción de Test .....	110
Tabla 14 Documentos de Revisión .....	124
Tabla 15 Dimensiones y Micro competencias .....	125
Tabla 16 Listado de Indicadores.....	127
Tabla 17 Indicadores y Promedios.....	132
Tabla 18 Evaluación de Indicadores por Expertos.....	133
Tabla 19 Indicadores con Mayor Pertinencia .....	136
Tabla 20 Micro Competencias y Situaciones Desarrolladas.....	140
Tabla 21 Observaciones a la Guía de Situaciones.....	147
Tabla 22 Experiencia Frente a Grupo de los Maestros y Psicólogos Participantes .....	155
Tabla 23 Situaciones Utilizadas en la Aplicación del Instrumento .....	159
Tabla 24 Edad Media de la Muestra.....	166
Tabla 25 Rangos de Edad por Grado .....	167
Tabla 26 Relación de Puntajes de cada Dimensión .....	167
Tabla 27 KMO y Prueba e Bartlett .....	172
Tabla 28 Matriz de Comunalidad.....	174
Tabla 29 Matriz de Componentes, Cargas o Saturaciones Factoriales.....	174

Tabla 30 Varianza Total de los Componentes .....	175
Tabla 31 Estudio de Fiabilidad-Consistencia Interna .....	178
Tabla 32 Estadísticos Descriptivos por Edad.....	181
Tabla 33 Estadísticos Descriptivos por Grado Escolar.....	187
Tabla 34 Porcentaje de Presencia Suficiente y Óptima en cada grupo de edad y grado. ..	189
Tabla 35 Puntuaciones de la Escala por Género .....	203
Tabla 36 Prueba T para muestras de género .....	203
Tabla 37 Puntuaciones Óptimas Obtenidas por Género .....	205
Tabla 38 Percentiles por Género.....	206
Tabla 39 Percentiles por grupo de edad.....	206
Tabla 40 Percentiles por grado .....	207
Tabla 41 Baremos por Grupo de Edad y Grado.....	208
Tabla 42 Niveles de Predictibilidad.....	210
Tabla 43 Estadísticos de Regresión .....	212
Tabla 44 Análisis de Varianza .....	212
Tabla 45 Coeficiente de Intercepción. ....	212
Tabla 46 Comparativo de Medias obtenidas entre evaluador para Muestras Relacionadas	223
Tabla 47 Prueba t para diferencia de medias entre evaluadores. ....	223
Tabla 48 Comparativo de Medias entre Evaluadores Muestras No Relacionadas .....	225
Tabla 49 Prueba t para Muestras Independientes .....	226
Tabla 50 Prueba de Kruskal Wallis .....	227
Tabla 51 Escala SSRS-BR2 versión Maestros Traducida. ....	234
Tabla 52 Componentes del Instrumento .....	235
Tabla 53 Fiabilidad para el Estudio de Correlación.....	237
Tabla 54 Comparativo de Medias del Estudio de Correlación. ....	237
Tabla 55 Correlación Pearson Entre Instrumentos .....	238
Tabla 56 Correlación entre Reactivos.....	241
Tabla 57 Estadísticos para los indicadores que evalúan el IDSE-PREES .....	250
Tabla 58 Modificaciones al instrumento.....	257
Tabla 59 Componentes Básicos .....	259

## ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICAS

Figura 1 <i>Mapa de Localización de los Jardines de Niños Participantes</i> .....	23
Figura 2 <i>Diseño de la Investigación</i> .....	120
Figura 3 <i>Unidad de Evaluación</i> .....	139
Figura 4 <i>Ejemplo de la Descripción de Situaciones</i> .....	140
Figura 5 <i>Portada del Instrumento para Pilotaje</i> .....	148
Figura 6 <i>Ejemplo del Formato en que se Presentan las Situaciones</i> .....	160
Figura 7 <i>Ejemplo de Niveles y su Presentación en el Formato de Registro de Respuestas</i> .....	161
Figura 8 <i>Ejemplo de Lámina de Aplicación del Instrumento</i> .....	161
Figura 9 <i>Distribución de los Datos de la Escala Total</i> .....	168
Figura 10 <i>Distribución de los Datos de la Dimensión Consciencia Emocional</i> .....	169
Figura 11 <i>Distribución d los Datos de la Dimensión Regulación Emocional</i> .....	170
Figura 12 <i>Distribución de Datos de la Dimensión Comportamiento Social</i> .....	170
Figura 13 <i>Sedimentación de Componentes</i> .....	176
Figura 14 <i>Dispersión de los Datos a Partir de los Factores</i> .....	177
Figura 15 <i>Distribución de Puntuacions de la Escala Total con Base a la Muestra 3,4 y5años</i> .....	182
Figura 16 <i>Distribución de Puntuación de las Dimensiones con Base a la Edad</i> .....	183
Figura 17 <i>Distribución de Puntuaciones de la Escala Total por Grado</i> .....	188
Figura 18 <i>Porcentaje Obtenidos en Nivel Suficiene y Óptimoo en la Muestra</i> .....	191
Figura 19 <i>Distribución de Puntuacions Obtenidas por Género</i> .....	204
Figura 20 <i>Porcentajes de Desempeño Óptimo por Género</i> .....	205
Figura 21 <i>Puntuación de la Muestra Total a Partir del Análisis de Regresión Lineal</i> .....	214
Figura 22 <i>Distribución de Datos de la Escula Total por Maestras y Psicólogos</i> .....	226
Figura 23 <i>Correlaciones Significativas de Spearman entre Instrumentos</i> .....	240
Figura 24 <i>Indicadores para Evaluar el Instrumento por Jueces</i> .....	248

## RESUMEN

Los estudios sobre las competencias socioemocionales y su correlación con los logros obtenidos en las diferentes esferas de la vida del niño, ha sido un tema de creciente interés para la investigación en psicología y educación. Los avances en estas investigaciones han demostrado que, el buen desarrollo de estas competencias permite a niños y niñas avanzar exitosamente en los aprendizajes escolares, orientarse de manera sana, creativa y asertivamente hacia sí mismo y hacia los demás, aceptar las diferencias y relacionarse con su contexto con una mayor capacidad de enfrentar los retos, adaptarse a las circunstancias, evitar los riesgos y orientarse al bienestar. El reconocimiento alcanzado por estas competencias las ha colocado como una condición básica para alcanzar el desarrollo integral de la persona, por lo cual, los programas educativos recientes las integra como aprendizajes elementales a fortalecer desde el aula, de tal manera que su evaluación se convierte en una herramienta clave para favorecer su progreso; sobre todo al considerar que el avance de estas competencias es gradual y guarda relación con la edad del niño y el grado escolar que cursa. Se parte del problema de encontrar una limitada producción de instrumentos que evalúan estas competencias en la etapa preescolar, por lo que el objetivo de esta investigación se centró en diseñar y construir un instrumento para evaluar las competencias socioemocionales en niños preescolares de manera válida y confiable.

La metodología de investigación siguió los lineamientos de la Comisión Internacional de Tests para la construcción de instrumentos de evaluación, anclado a una investigación cuantitativa, de tipo estadística y psicométrica. Se realizó una revisión teórica exhaustiva sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales en la niñez, que permitió construir un sistema de indicadores y una guía de evaluación integrada por trece situaciones; ambas construcciones validadas posteriormente por la técnica de jueceo. Los estudios de validez y confiabilidad del instrumento

construido se realizaron a partir de su aplicación en una muestra de 450 alumnos de 24 jardines de niños de la ciudad de León, Guanajuato, contando con la colaboración de 41 evaluadores y 20 jueces.

Se utilizó el programa estadístico SPSS para el análisis de los datos. Los resultados identificaron tres dimensiones, trece micro competencias y treinta y tres indicadores socioemocionales, que fueron tomados como base para la construcción del instrumento. El estudio permitió obtener una escala unidimensional que evalúa el desarrollo de las competencias socioemocionales en niños preescolares de 3 a 6 años, con criterios de validez y confiabilidad. Su aplicación identificó variaciones en el desarrollo de las competencias socioemocionales en los niños y niñas preescolares con relación a las variables de edad, grado escolar y género, que permitieron establecer puntuaciones de posición y cuatro categorías de ubicación del desarrollo de las competencias socioemocionales en niños preescolares.

Palabras claves: *Evaluación, competencias socioemocionales, educación preescolar.*

## ABSTRACT

Studies on socio-emotional competencies and their correlation with the achievements obtained in the different spheres of the child's life, has been a topic of growing interest for research in psychology and education. Advances in this research have shown that the proper development of these competencies allows boys and girls to successfully advance in school learning, orient themselves in a healthy, creative and assertive way towards themselves and towards others, accept differences and relate to their context with a greater capacity to face challenges, adapt to circumstances, avoid risks and focus on well-being. The recognition achieved by these competences has placed them as a basic condition to achieve the integral development of the person, therefore, recent educational programs integrate them as elementary learning to be strengthened from the classroom, in such a way that their evaluation becomes a key tool to promote your progress; especially when considering that the advancement of these competences is gradual and is related to the age of the child and the grade in school. It starts from the problem of finding a limited production of instruments that evaluate these competencies in the preschool stage, so the objective of this research focused on designing and building an instrument to evaluate socio-emotional competencies in preschool children in a valid and reliable way.

The research methodology followed the guidelines of the International Testing Commission for the construction of evaluation instruments, anchored to quantitative, statistical and psychometric research. An exhaustive theoretical review was carried out on the development of socio-emotional competencies in childhood, which made it possible to build a system of indicators and an evaluation guide made up of thirteen situations; both constructions subsequently validated by the judging technique. The validity and reliability studies of the constructed

instrument were carried out from its application in a sample of 450 students from 24 kindergartens in the city of León, Guanajuato, with the collaboration of 41 evaluators and 20 judges.

The SPSS statistical program was used for data analysis. The results identified three dimensions, thirteen micro competencies and thirty-three socio-emotional indicators, which were taken as the basis for the construction of the instrument. The study made it possible to obtain a one-dimensional scale that assesses the development of socio-emotional competencies in preschool children from 3 to 6 years old, with validity and reliability criteria. Its application identified variations in the development of socio-emotional competencies in preschool children in relation to the variables of age, school grade and gender, which allowed establishing position scores and four categories of location of the development of socio-emotional competences in preschool children.

*Keywords: Evaluation, Emotional and Social Competencies, Preschool Education.*

## **Introducción**

Hoy en día, los grandes avances en la ciencia, la tecnología y el crecimiento exponencial demográfico en el mundo, han sido un importante detonador de cambio en la vida social, política económica, cultural y educativa de nuestro país. La sociedad actual se ha transformado, pasando de las interacciones desde una comunidad de base a interacciones con una comunidad mundial, desde donde el escenario para la interpretación de la realidad y sus significantes están matizados por la interconexión internacional y no sólo por lo inmediato y lo cercano. Se vive una interdependencia globalizada que permea lo económico, lo político, lo científico y lo cultural, dentro de una sensación de incertidumbre. Se suma en estos cambios la internacionalidad de la actividad humana con una importante apertura de las fronteras entre los países, así como la disposición inmediata de la información sobre los hechos del mundo que requieren de un procesamiento acelerado de la información y una capacidad amplia para asimilar y tomar decisiones en este gran escenario de la vida (SEP, 2017).

Aunado a estas situaciones, en diversos países de América Latina y del mundo en general, se presentan fenómenos sociales que se han incrementado de manera alarmante como la violencia, la corrupción, la impunidad, los extremos en la distribución de riquezas y la baja movilidad social que aumenta las limitaciones para el desarrollo de las personas y pone en riesgo la salud física y mental de la población, entre otros. Estas transformaciones plantean a la educación importantes retos que, al ser resueltos desde una mirada prospectiva, garanticen la formación de personas con plenitud en el desarrollo de todas sus capacidades, capaces de adaptarse armónicamente a su ambiente social y con la posibilidad de integrar saberes que les permitan mantener su proceso de crecimiento personal y social a lo largo de toda su vida.



Estos saberes, contemplados en las orientaciones hechas por Morín para la educación del futuro (Morin, 1999) buscan priorizar el logro de aprendizajes que promuevan la capacidad de las personas para contextualizar y comprender un mundo y una realidad compleja y globalizada, con la innumerable cantidad de información que surge de él y desde la cual se orienta la toma de decisiones; aprendizajes que favorezcan la comprensión y la formación de la unidad humana en el plano mental, psíquico, afectivo e intelectual, reconociendo la riqueza de la diversidad individual y de los pueblos y naciones; fortalecer la capacidad para afrontar la incertidumbre sobre el conocimiento, la realidad y la razón derivada de un contexto cambiante e impredecible; educar para abatir los obstáculos que limitan ampliar la comprensión sobre la realidad y el bien pensar del hombre en su individualidad y en su vida en sociedad, favorecer la reflexión sobre el conocimiento, la toma de consciencia de la condición común de la persona en relación a todos los seres humanos como habitantes de un planeta que requiere ser cuidado, formar en el sentido de la libertad, en el respeto, la responsabilidad, la ética y la democracia. En este contexto puntualiza Morin que “Todo desarrollo de lo humano significa desarrollar en conjunto la autonomía individual, la participación comunitaria y el sentido de pertenencia con la especie humana” (Morín, 1999, p. 26).

En esta misma línea de pensamiento, la Comisión internacional de la educación para el siglo XXI señala la exigencia a la educación de transmitir conocimientos que sirvan de base para el desarrollo de las competencias del futuro, las cuales giran en torno a cuatro aprendizajes que siguen siendo considerados como “pilares del conocimiento: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Resulta de gran importancia considerar que cada uno de estos pilares sea atendido dentro de los programas educativos “de forma equivalente” (Delors, 1996).

Al buscar integrar estas orientaciones a las propuestas de formación de las diferentes regiones del mundo, surge la necesidad de replantear los modelos educativos y fortalecer los planes y programas de estudio correspondientes. Así, el proyecto educativo para México en el siglo XXI plantea una perspectiva de formación integral, universal, humanista, inclusiva, equitativa y de excelencia, promotora de hombres y mujeres con un óptimo desarrollo cognitivo, intelectual, creativo, social, valoral y emocional que puedan participar activa, creativa y responsablemente en las orientaciones de su vida y en las tareas que conciernen a la vida en un grupo social, tomando como base el respeto a la dignidad humana y sus derechos, el fomento de la cultura de paz, la solidaridad internacional, la independencia, la justicia, la honestidad y la democracia (SEP, 2016).

Esta perspectiva de formación para los mexicanos resalta la importancia de fortalecer aprendizajes, que permitan a las personas enfrentar las situaciones que plantea la complejidad de la vida actual, que posibiliten el desarrollo de un proyecto de vida saludable y contribuyan a su crecimiento en todas sus dimensiones. Entre estos aprendizajes se destaca el fortalecimiento de las competencias socioemocionales como aprendizajes que requieren ser atendidos de forma permanente a lo largo del currículo escolar, sobre todo por la relación que guarda el adecuado desarrollo de estas competencias con diferentes aspectos de la vida de los alumnos, como la motivación y disposición del alumno a las oportunidades de aprendizaje, el alcance de metas y éxito académico, el desarrollo de la capacidad reflexiva e intelectual, la adopción de estilos de vida saludables y la protección de conductas de riesgo, (Bajgar, Ciarrochi y Chan, 2001; Brackett, Lerner, Rivers, Salovey y Shiffman, 2006; Extremera y Fernández Berrocal 2003; Fernández Berrocal, Montañés, Latorre y Sánchez-Núñez, 2008; Mestre y Fernández - Berrocal 2007; Trinidad y Johnson, 2002, en Fernández -Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Pérez, 1998).

El alcance que muestran estas competencias como factores de protección en la vida de los alumnos radica en que integran un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que interaccionan, se movilizan y se integran desde contextos específicos, permitiéndole al niño reaccionar con cierto nivel de calidad y eficacia ante los diferentes retos que le plantea la vida diaria en el plano personal y social. Es este conjunto de saberes, su movilización e interacción y la respuesta eficaz a las situaciones problemas de la vida diaria, lo que se define como “competencia” y en el plano de las habilidades antes descritas como “competencias socioemocionales” (Bisquerra, Pérez E., 2007, p. 25).

De esta manera, la propuesta para favorecer el desarrollo de las competencias socioemocionales en los alumnos desde los distintos niveles de educación básica plantea entre sus propósitos promover el autoconocimiento, la comprensión de sí mismo y de los demás de manera empática, regular las emociones, generar destrezas para solucionar los problemas de forma pacífica, fortalecer la autoconfianza en las capacidades personales, logre una actitud responsable y motivada al éxito en sus actividades cotidianas, establecer relaciones positivas y armónicas desarrolle una capacidad resiliente para enfrentar las adversidades y minimiza la vulnerabilidad ante los riesgos.” (SEP, 2017a, p. 519). Estos aprendizajes se adquieren de manera progresiva de tal forma que permitan acceder gradualmente a conocimientos cada vez más complejos; así, alcanzar una competencia socioemocional va más allá de cubrir el criterio de la edad, pues su logro es el resultado de la interrelación de factores biológicos, sociales, familiares y escolares y de la calidad de la estimulación que reciba el niño a lo largo de los primeros años de vida. De esta manera, los primeros cinco años de la vida del niño juegan un papel fundamental para el desarrollo posterior, pues es a lo largo de estos primeros años en donde se fortalecen y amplían las capacidades, habilidades y aptitudes que cimentan el desarrollo de la inteligencia, el carácter, el

sistema socioemocional y la personalidad; correspondiendo a la educación preescolar atender esta etapa de formación y afianzar este desarrollo (SEP, 2017a).

Tomando como base esta consideración, las competencias socioemocionales que se esperan alcanzar al concluir el nivel preescolar especifican que el alumno: Identifique sus cualidades y reconozca las de otros, adquiera un sentido positivo de sí mismo reconociendo sus aptitudes y sus límites, regule sus emociones, participe y trabaje en colaboración relacionándose con sus compañeros, proponga acuerdos para una mejor convivencia, exprese sus opiniones y utilice el diálogo para resolver conflictos, experimente satisfacción al cumplir sus objetivos, enfrente retos y muestre mayor autonomía al resolver situaciones que le desafían, entre otras, (SEP, 2017a. p.524).

Garantizar que los niños logren estos aprendizajes desde el nivel preescolar es abonar a sentar buenas bases para que tenga lugar una mejor integración del niño a las exigencias de su vida cotidiana. Esto implica necesariamente la tarea de evaluar para identificar, estimular y mejorar las áreas que requieran más apoyo y tener la oportunidad de fortalecer o mejorar la orientación del desarrollo del niño.

De esta manera el propósito de esta investigación fue construir un instrumento con criterios de validez y confiabilidad para evaluar las competencias socioemocionales en los niños y niñas en este periodo educativo, tomando como punto de partida la identificación de las dimensiones y los indicadores básicos que permitan la evaluación de estas competencias.

Con este propósito, en el primer capítulo se describen los antecedentes de la investigación vinculados a la manera en que el sistema educativo nacional, estatal y regional se ha transformado, ante las exigencias que plantea la complejidad de la realidad actual y el incremento de los problemas sociales; se subraya la importancia de desarrollar competencias socioemocionales en

los alumnos como una herramienta básica del desarrollo integral que les permitan enfrentar los retos que estos cambios plantean en la vida diaria, siendo la edad preescolar una etapa fundamental para este logro.

El planteamiento del problema describe a la evaluación, como una estrategia básica para la mejora de los aprendizajes y subraya la importancia de evaluar las competencias socioemocionales como parte de los aprendizajes esperados dentro del currículo escolar. Identifica el problema de un desarrollo limitado de instrumentos para llevarla a cabo en el nivel preescolar, establece la pregunta principal de la investigación, las preguntas secundarias, así como los objetivos, además de identificar la pertinencia, relevancia y viabilidad para la construcción y validación del instrumento, como un desarrollo que contribuye a la solución de la escasez de instrumento para evaluar estas competencias en niños preescolares.

El estado del arte sistematiza los hallazgos en torno a la evaluación de las competencias socioemocionales, identificando las principales investigaciones relacionadas con la construcción y validación de instrumentos para evaluar estas competencias en edades tempranas. Hace una exploración de los principales instrumentos contruidos y sus aportaciones al tema de interés.

El capítulo dos aborda el marco teórico, describiendo las principales propuestas sobre la complejidad de la experiencia socioafectiva temprana y el proceso que sigue el desarrollo de las competencias socioemocionales en los primeros años de la vida. Se realiza una revisión integrativa del desarrollo socioemocional a partir de los aportes de autores clásicos del desarrollo socioemocional infantil, del humanismo, del enfoque histórico cultural, de las teorías de la adaptación social, las neurociencias y los modelos explicativo de la inteligencia emocional. Se identifican las áreas, progresiones madurativas e indicadores principales en su desarrollo. En este apartado se destacan también los lineamientos de organismos internaciones como la APA, AERA

e ITC para la construcción de instrumentos de evaluación y se describe el papel de la educación en el avance de estas competencias.

El capítulo tres describe la metodología. Un diseño metodológico organizado en tres etapas y cuatro fases para lograr la construcción de un desarrollo tecnológico vinculado a la investigación científica desde el paradigma cuantitativo. En el desarrollo del capítulo se describe cada una de las etapas, las fases que integran y los estudios que se realizan en cada una de ellas, se señalan los resultados y una discusión de cada uno de los estudios realizados con el fin de construir el instrumento. La etapa uno detalla el proceso para la construcción del sistema de indicadores, la identificación de dimensiones, la elaboración de constructos y la validación lógica por jueces, así como la construcción de la guía de situaciones de evaluación y su validación por expertos, dando por resultado la primera versión del instrumento de evaluación.

En el apartado de la etapa dos, se describe el proceso de validación empírica del instrumento a partir del pilotaje y la realización de diferentes estudios para conocer las propiedades psicométricas del instrumento construido, su confiabilidad, validez concurrente y aceptabilidad en el campo educativo. Se describe la muestra de población infantil que se consideró para llevar a cabo la aplicación y los participantes involucrados en cada estudio, los instrumentos aplicados y el software de apoyo que se utilizó para el análisis de datos.

La descripción de resultados de esta etapa se organiza con base a los hallazgos obtenidos en cada estudio. El primer estudio detalla el análisis descriptivo, factorial y de consistencia interna, el análisis por edad, grado y género y la construcción de las puntuaciones de posición y baremos, así como el análisis de regresión lineal simple para estimar el intervalo de predicción del desarrollo socioemocional esperado en un niño con base a su edad. El estudio dos de confiabilidad Inter jueces, describe los resultados sobre la consistencia, replicabilidad y confiabilidad del instrumento

al ser aplicado en muestras correlacionadas y no correlacionadas. En el estudio tres de correlación, se especifican los hallazgos de validez concurrente del instrumento construido al ser correlacionado con la escala para maestros del Sistema de evaluación de habilidades sociales, versión Brasil, tomando en cuentas las recomendaciones de la APA, AERA e ITC para llevar a cabo este estudio. Finalmente, en el estudio cuatro se describen los resultados de la evaluación del instrumento realizada por jueces, para identificar su congruencia, pertinencia, utilidad y aplicabilidad en el espacio profesional y educativo.

En la etapa tres se detallan los ajustes finales hechos al instrumento para la construcción de la versión final del Instrumento de evaluación del Desarrollo Socioemocional para preescolares y se describen los diferentes componentes que lo integran.

Finalmente, en el capítulo cuatro, se realiza la discusión general dialogando con los referentes teóricos y los resultados encontrados, se plantean las conclusiones dando respuesta las preguntas que orientaron esta investigación y se emiten algunas recomendaciones sobre la importancia de la evaluación, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales desde la infancia temprana y sobre la importancia de construir instrumentos que tomen en cuenta las cualidades del desarrollo en esta edad preescolar para niños México y presenten además criterios de validez y confiabilidad confirmados.

En el último apartado de este documento se integran las referencias teóricas y los documentos de apoyo que dieron fundamento a esta investigación, así como los anexos mencionados a lo largo de la redacción del documento.

## Capítulo 1

### 1.1 Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes de esta investigación se esbozan en el contexto del replanteamiento de la educación y del importante papel que juega en el progreso del ser humano; se desarrolla en el proceso de la transformación de la propuesta educativa para México y se concreta en el contexto de la educación preescolar y específicamente en espacios educativos de la ciudad de León, Guanajuato.

#### *1.1.1 La Propuesta Educativa Nacional ante las Demandas Sociales*

El contexto en el que se desarrollan los niños y niñas en México atraviesa por situaciones que demandan la mirada de especialistas e investigadores en salud y educación a fin de responder a las necesidades que surgen de las diversas problemáticas sociales de nuestro país. Una de las acciones planteadas para atender y abatir estas condiciones es poner al centro a la educación y por consiguiente el replanteamiento del modelo educativo.

Si bien, las orientaciones del modelo educativo reciente intentan responder a las exigencias de una realidad mundial compleja, globalizada y en constante movimiento, existen otras exigencias de manifestación social que hacen necesario replantear el papel de la educación como medio para favorecer el progreso de la persona y de la sociedad a partir de valores éticos y de orden cultural (Delors, 1996).

Una de estas exigencias, son los problemas relacionados con los altos índices de agresión y violencia presentes en el contexto nacional, ya que en los últimos años 2017-2018, se ha reportado un deterioro del 4.9% en el índice de Paz y seguridad en el país, asociado a un incremento en la violencia y un aumento del 14 % en la tasa de homicidios a nivel nacional y una tasa de impunidad de delitos diversos del 97% (IEP, 2019).



En este escenario, 39.8 millones de niños y niñas mexicanos menores de 17 años, es decir, el 33.2% de la población total del país, viven y aprenden día a día a resolver las situaciones de la vida cotidiana bajo las experiencias directas o indirectas de la violencia. De estos niños, más de 10.5 millones son menores a los 5 años, de los cuales se estima que el 18% no logran un desarrollo adecuado, el 80% no alcanzan los aprendizajes esperados, el 49.6% viven en situación de pobreza y el 63% de los niños menores a 14 años han sufrido de violencia manifestada por abuso físico, sexual o mental, descuido, trato negligente, malos tratos o explotación justificándola como método disciplinario (UNICEF, 2019).

Por otra parte, el estudio epidemiológico comparativo sobre la frecuencia de aparición de los trastornos de salud mental encontrados en la población infantil mexicana a lo largo de 15 años (1995-2010), reportó un incremento notable de la prevalencia de trastornos de atención, hiperactividad, conducta oposicionista, conducta explosiva exacerbada, cuadros depresivos con manifestaciones de tristeza e irritabilidad, manifestaciones de ansiedad generalizada o con inhibiciones y problemas de conducta reportados para ambos sexos; resaltando la conducta oposicionista con un incremento significativo desde la edad preescolar (Caraveo, Martínez 2018).

Datos más cercanos al contexto de esta investigación, son los reportados para el estado de Guanajuato, los cuales señalan una situación similar o aún más alarmante ya que, en el estudio nacional de índice de Paz, Guanajuato ocupó el lugar 27 de las 32 entidades federativas, presentando la calificación con mayor deterioro y un incremento del 127% en su tasa de homicidios y delitos con violencia (IEP, 2019).

Si esto fuera poco, se suma el problema de la deserción escolar en la población entre 12 a 19 años, a la que se une el uso no productivo del tiempo libre y el incremento en el consumo de drogas ilícitas, reportándose en los últimos 8 años, un alto consumo de tabaco y alcohol, con un

incremento de 22.4 puntos porcentuales en el consumo de marihuana y 54.6 puntos porcentuales en el consumo de metanfetaminas, siendo el periodo de edad de inicio al consumo de 10 a 18 años (CIJ, 2019). Además, el incremento de los trastornos afectivos como la depresión y los casos de suicidio en jóvenes han posicionado al Estado de Guanajuato como uno de los primeros lugares en el país (INEGI, 2019). Sin considerar el problema del rezago social en el Estado, generado por situaciones de marcada desigualdad social y económica que va limitado el crecimiento social y va dificultando cada vez las posibilidades de las personas para salir adelante con éxito (CONEVAL, 2018).

Bajo este escenario social, es importante considerar que los jóvenes que muestran conductas disruptivas o se destacan por una conducta hostil o alterada suelen tener una historia de conductas agresivas o poco adecuadas que pueden remontarse a edades tan tempranas como el preescolar (Betina y Contini, 2011) por lo cual la escuela se convierte en un escenario propicio para su identificación y su mejora.

Como resultado de ello, es prioritario que lo que se enseña y se aprende en la escuela sean competencias que contribuyan al desenvolvimiento de la persona en todos sus aspectos, favorezcan la orientación al bienestar y la vida saludable y sean útiles para enfrentar con responsabilidad los diferentes desafíos a lo largo de la vida en el plano personal y social (Delors, 1996). Desde estas consideraciones, fortalecer los programas educativos desde la educación inicial y preescolar ha sido parte de la propuesta educativa para el siglo XXI.

### ***1.1.2 Panorama de la Educación Preescolar en México***

La educación preescolar es uno de los niveles educativos que integran la educación básica en México y comprende la educación de niños y niñas de los 3 a los 6 años. Al ser una de las primeras etapas de la educación básica, es considerada como la base en la que se construyen los

aprendizajes que preparan al niño para la vida, se desarrolla la motivación para aprender a aprender y ofrece una oportunidad para superar las desigualdades iniciales de los niños derivadas de contextos sociales o culturales desfavorecidos (Delors, 1996).

Sin embargo, el posicionamiento que ha logrado la educación preescolar hoy en día ha sido resultado de importantes transformaciones entrelazadas a la adopción de diversos paradigmas y modelos de enseñanza aprendizaje, formulados desde las situaciones derivadas del cambio sociocultural. Así, desde el programa de 1942 a la fecha, la educación preescolar ha implementado más de 6 programas educativos<sup>1</sup> y en cada uno de ellos se entrelazan diversos fundamentos teóricos y nuevas concepciones sobre el desarrollo del niño y las formas de evaluarlo (Marín, Guzmán y Castro, 2012).

De esta manera, la reforma educativa central de la educación preescolar en México, inicia en noviembre de 2002, con el decreto de “la obligatoriedad de la educación preescolar” (Diario Oficial de la Federación, en Andere, 2013) y con la puesta en marcha del Programa de Educación Preescolar 2004 (SEG, PEP 2004a), el cual se consolida en el 2011, mediante un “Acuerdo de Articulación” de los tres niveles educativos de educación básica (Acuerdo 592) y bajo una propuesta formativa orientada al desarrollo integral del alumno a partir del fortalecimiento de aprendizajes clave y el logro de competencias esenciales que promueven el desarrollo del alumno en todas sus dimensiones y el seguir aprendiendo a lo largo de la vida (SEP, 2017).

---

<sup>1</sup> Programa de 1942, el preescolar se incorpora a la SEP, el fundamento pedagógico retoma las ideas globalizadoras de Federico Froebel; Programa de 1960 se reorganiza el programa en cinco áreas de trabajo; 1979 considera el desarrollo cognitivo del niños a partir de centros de interés; PEP 1981, sigue un enfoque psicogenético y se pone como centro el niño y su entorno; PEP 1992 adopta el método de proyectos, PEP 2004 integra el modelo por competencias y la obligatoriedad del preescolar; PEP 2011 regido por la articulación de la educación básica; PEP 2017 organización curricular por componentes y aprendizajes clave, se integra la educación socioemocional (Rivera Ferreiro, L., Guerra, Mendoza, M. 2005; SEP, 2017)

Sin embargo, el cambio de paradigma que planteó el enfoque integral de la educación y el enfoque por competencias (SEG, PEP, 2004) representó un gran desafío para los docentes, que se puso en evidencia en la puesta en marcha de la planeación educativa y en la evaluación de los aprendizajes. A pesar de ello, las evaluaciones de los organismos responsables de la evaluación educativa reportaron buenos resultados en torno a los beneficios del programa educativo, sobre todo para el nivel preescolar (INNE, 2014), reconociendo a este nivel como el punto de arranque para hacer un buen comienzo en la vida escolar de los alumnos.

A partir de estas transformaciones, el porcentaje de niños matriculados en el nivel preescolar ascendió de manera considerable en los últimos 12 años, alcanzando un porcentaje del 73.6 % de atención a la población de 3 a 5 años y una cobertura de 73.9% en el ciclo escolar 2017-2018. Sin embargo, para el ciclo escolar 2018-2019 la atención y escolarización en preescolar descendió al 71.8 %, es decir de 4.89 millones de niños y niñas bajó al 4.78 millones, de los cuales la mayor inscripción por grupo de edad se encontró en los niños de 4 años (SEP, 2019).

A pesar de estos porcentajes, los indicadores educativos del nivel preescolar a nivel nacional (ver tabla 1), señalan que aún quedan tareas por atender ya que el 28.2 % de la población de niños y niñas de 3 a 5 años se mantiene fuera de la escolarización y aún, cuando el 84.1% de la matrícula de preescolar es de sostenimiento público, el 57.9% de la población inscrita a nivel nacional se encuentra en extrema pobreza por lo que presentan altas tasas de inasistencia y riesgo de deserción (SEP, 2019). Este porcentaje de población atendida y la diversidad encontrada en los preescolares orientó la necesidad de replantear la concepción del desarrollo del niño y cambiar el enfoque pedagógico en preescolar hacia un modelo de educación integral y al reconocimiento de la interrelación entre los procesos del aprendizaje y el desarrollo.

**Tabla 1***Indicadores Educativos de la Educación Preescolar a Nivel Nacional*

Indicador educativo.	2015-2016	2016-2017	2017- 2018	2018-2019
Población	4 811 966	4 931 968	4 891 002	4 780 787
Atención 3 años	41.4%	47.5%	47.9%	48.0%
Atención 4 años	90.7%	91.5%	91.1%	89.0%
Atención 5 años	84.8%	84.0%	80.7%	78.5%
Cobertura	72.5%	74.5%	73.9%	72.1%
Atención 3, 4, 5 años	72.3%	74.3%	73.6%	71.8%
(tasa neta de escolarización)	72.3%	74.3%	73.6%	71.8%

Fuente: Adaptada de Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. 2018 y 2019. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018 y 2018-2019.

Bajo esta condición, el principal desafío que presenta la educación preescolar en el contexto de la realidad actual es atender la gran diversidad encontrada en la población infantil y las diferencias en el desarrollo que muestran los preescolares, generadas por las oportunidades de estimulación que brindan los procesos de crianza al interior de las familias; lo cual genera diferentes necesidades educativas que requieren ser atendidas para garantizar establecer los cimientos para los aprendizajes posteriores. Al respecto, el planteamiento educativo no alude a generar planes personalizados o individuales de educación sino a un proyecto educativo que promueva el desarrollo de cada persona en su singularidad, en el marco de la escuela concebida como un espacio en el que se aprende a partir de la interrelación y el apoyo de otros (SEP, 2017a).

En este sentido, la propuesta educativa actual busca impulsar el desarrollo de la dimensión cognitiva, pero también la socioemocional, reconociendo la integralidad de la persona y la interrelación entre lo intelectual, lo emocional y lo social. Bajo este principio, se prioriza el logro de aprendizajes clave, los cuales son comprendidos como “el conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen al crecimiento integral del

estudiante, posibilitan el desarrollo de un proyecto de vida y disminuyen el riesgo de ser excluidos socialmente” (SEP, 2017a. p. 107).

Estos aprendizajes quedan organizados dentro de tres componentes, siendo uno de ellos el Desarrollo Personal y Social. El propósito de este componente es brindar al alumno oportunidades de aprendizaje en las que pueda “explorar y reflexionar sobre sí mismo, tome consciencia de sus responsabilidades, sus capacidades, habilidades y destrezas, necesidades, gustos e intereses y expectativas para construir su identidad personal y colectiva” (SEP, 2017a. p. 465).

En él, se concentran los aprendizajes relacionados con las competencias socioemocionales, las cuales aluden a aspectos fundamentales en la vida del niño como es el conocimiento personal, la autonomía y el establecimiento de relaciones interpersonales que le permitirán relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz (SEP, 2011).

Con el propósito de fortalecer este desarrollo, las competencias socioemocionales requieren ser evaluadas sin perder de vista el enfoque pedagógico; es por ello, que las acciones diseñadas para su aprendizaje dentro del aula requieren integrar procesos de evaluación que permitan obtener información sobre el curso de adquirir el dominio de las competencias, pues solo así se tiene la oportunidad de incidir en ellas de manera oportuna. De esta manera, se plantea la necesidad de generar estrategias que permitan su evaluación, incluyendo la utilización de instrumentos desarrollados para tal fin.

### ***1.1.3 Situaciones Particulares del Contexto***

Considerando las situaciones particulares del estudio, la investigación se desarrolló en una población específica de niños preescolares inscritos en 24 jardines de niños de la ciudad de León, Guanajuato. Esta ciudad, se ha caracterizado por presentar un crecimiento demográfico acelerado en las últimas dos décadas. En ella, comparten territorio 1 millón 578 mil 626 habitantes (INEGI,

2015). Su crecimiento demográfico, la ha colocado como una de las zonas metropolitanas más pobladas del país y del Estado de Guanajuato. Este crecimiento se ha asociado a la inmigración originada por la oferta laboral derivada del desarrollo industrial, comercial y de servicios que ha tenido la ciudad en estos últimos años (IMPLAN, 2019).

La ciudad de León es reconocida a nivel nacional como “la Perla del Bajío y la Capital Mundial del Calzado”. Se encuentra ubicada en la región conocida como el Bajío, y comprende una extensión territorial es de 1,280 km<sup>2</sup>. caracterizado topográficamente por valles, llanuras y lomeríos. Su conectividad con diversos estados de la República Mexicana como Jalisco, Aguascalientes, San Luis Potosí entre otros, la constituye como una de las zonas urbanas, comerciales y de servicios de gran importancia para la región, ya que le permite participar activamente en la actividad comercial del país.

Sin embargo, a la par del crecimiento demográfico y comercial se han presentado diversas problemáticas relacionadas con la inseguridad y el rezago social, que han originado cambios en la percepción de vida de sus habitantes, modificándose las prácticas de convivencia y socialización en la vida diaria. La incidencia de hechos delictivos<sup>2</sup>, la problemática para el abasto de agua y el deterioro del ambiente, la alta demanda para los servicios de salud y de educación y la baja movilidad social, son algunos de ellos (IMPLAN, 2019).

Como respuesta a estas situaciones, los resultados del informe del consenso social realizado por el Instituto Municipal de Planeación (IMPLAN, 2019) identifica que educar a la población en valores que promuevan la salud, la convivencia y el cuidado del ambiente, es una de las alternativas que pueden alentar el desarrollo social en la ciudad, siendo la base para este desarrollo avanzar en

---

<sup>2</sup> Con base a datos reportados por el Semáforo delictivo, en los últimos dos años, la ciudad de León ha presentado tasas altas en la incidencia de homicidio, narcomenudeo, robos, lesiones y violencia intrafamiliar. (Semáforo delictivo, 2018 y 2019)

los estándares de calidad educativa de la región. Sin embargo, uno de los retos más importantes a nivel municipal es abatir el rezago educativo ya que el 36 % de la población de 15 años y más no ha concluido su secundaria; lo cual significa que amplios sectores de la población presentan baja escolarización, lo que social y laboralmente se traduce en ingresos bajos y en niveles de vida precarios (IMPLAN, 2019).

Además, entre los indicadores educativos que reporta el diagnóstico realizado por este instituto se señala que el grado promedio de escolaridad de la población mayor a 15 años es apenas de 8.4 grados, siendo equivalente al segundo de secundaria; esto se asocia a problemas de deserción escolar generada por factores socioeconómicos o por falta de apoyo y acompañamiento a los alumnos con mayores necesidades o barreras para lograr sus aprendizajes de forma adecuada, desde los primeros niveles educativos; identificándose un alto índice de reprobación y un nivel de conocimientos insuficiente en asignaturas centrales del currículo al menos en el 80% de los alumnos, sobre todo en el nivel de secundaria. A esta situación se integra el tema de la violencia escolar, presente de manera física y psicológica, entre alumnos o entre alumnos y profesores, siendo también una situación que afecta la estabilidad del alumno en la escuela (IMPLAN, 2019).

A partir de la detección de estas problemáticas, el Plan Municipal de Desarrollo de León con visión a 2040 ha planteado, como uno de sus objetivos, fortalecer la formación de valores en la comunidad educativa y disminuir la brecha de desigualdad en materia educativa, reconociendo que el buen comienzo de estos aprendizajes se da en el nivel preescolar (IMPLAN, 2015).

En el contexto específico del nivel preescolar se estima que, de los 90 mil niños y niñas, entre 3 y 5 años que habitan en la ciudad, sólo el 71.4 % fueron inscritos en alguno de los 648 jardines de niños, durante el ciclo escolar 2017-2018, esto es, alrededor de 62 mil 988 alumnos, presentando una tasa neta de escolarización del 69.8% disminuyendo .7% para el ciclo 2018-2019



en ambos porcentajes (SEG, 2019). Sin embargo, a pesar de los avances que se han observado en la cobertura y la atención a niños de 3 a 5 años, queda aún un 28.6 % de la población infantil de la región que no va a la escuela por no estar matriculado, considerando en esta proporción principalmente a los niños de 3 años. A esta situación, se agrega el problema de la inasistencia a la escuela de los que sí están matriculados, lo cual alcanza el 42% de inasistencia en el nivel preescolar (ver tabla 2). Esta situación pone en riesgo el adecuado desarrollo de los niños y su progreso en la escuela, sobre todo por la relación significativa que se da entre la baja escolaridad, el ausentismo escolar y el rezago educativo y por consecuencia el rezago social (SEG, 2019a).

**Tabla 2**

*Indicadores Educativos de Educación Preescolar Región León 020; Ciclo 2017-2018/2018-2019*

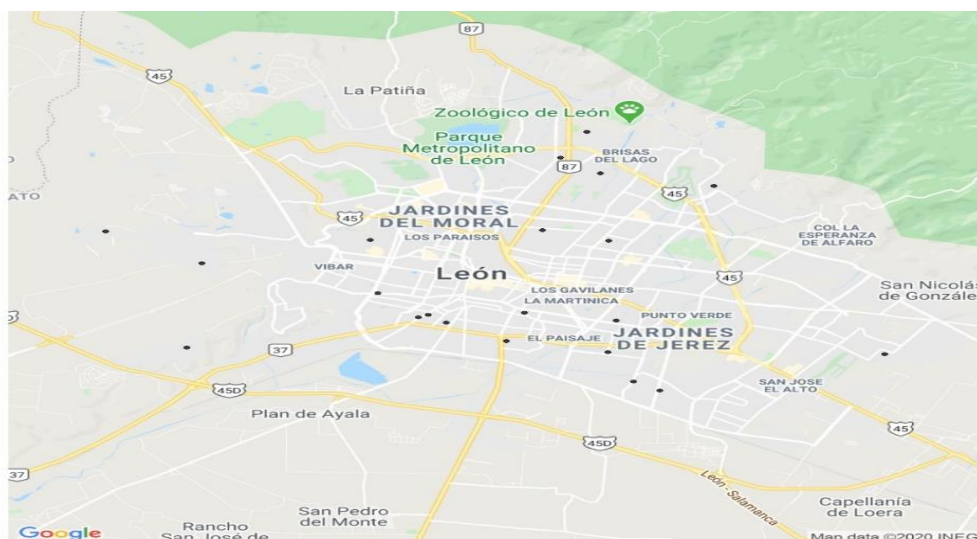
Clave y nombre del municipio	Cobertura 3 a 5 años %	Tasa neta de escolarización y atención 3, 4 y 5 años %	Atención 3 años %	Atención 4 años %	Atención 5 años %
020 León	71.4/70.9	69.8/69.2	33.3/35.9	95.5/98.8	80.6/72.9%
Estado	76.1/75.3	75.5/74.2	40.6/41.1	100.3/100.5	81.6/78.8
Taza de asistencia	58%				

Fuente: Secretaría de Educación de Guanajuato [SEG] (2019), Panorama Educativo de Guanajuato 2019.

Estas condiciones no son distintivas de una zona o sector particular de la región, pues cada una de las zonas o polígonos de la ciudad contribuyen de menor o mayor medida en estos resultados. Vale la pena esta consideración, ya que la investigación se llevó a cabo con una participación multicéntrica de 24 jardines de niños ubicados en diferentes puntos geográficos de la región noreste, noroeste, sureste y suroeste de la ciudad. El mapa siguiente muestra la localización de los jardines de niño participantes (Figura 1).

**Figura 1**

*Localización de los Jardines de Niños Participantes.*



Fuente: Adaptado de INEGI. Mapa de la ciudad de León, Gto. Consultado 26 de junio 2020. Los puntos representan cada uno de los jardines de niños participantes.

De los 24 jardines de niños participantes, 22 son de sostenimiento público y 2 de sostenimiento privado; 14 de los jardines de niños pertenecen al sector 26 de preescolar. Este sector integra jardines de niños ubicados a lo largo de la zona oriente - poniente de la ciudad, específicamente del eje sureste (salida a la cd. de Silao) al eje suroeste (salida a la cd. de San Francisco del Rincón) y algunos jardines ubicados en la región del centro; integra una población de niños inscritos superior a los 7 mil alumnos, con proporciones muy similares entre niños y niñas. Los 10 jardines de niños restantes corresponden a sectores y zonas preescolares diferentes y en su mayoría ubicados en la zona noroeste de la ciudad.

De los jardines de niños participantes 20 jardines fueron de organización completa, es decir integrados por el personal correspondiente para cada función y atendiendo de 1 a 3 grupos por grado, con una población que osciló entre los 20 a 35 alumnos por grupo. Un dato a tomar en cuenta es que, a pesar de que la obligatoriedad de la educación preescolar considera los tres grados

escolares, son pocos los jardines de niños que realizan matrícula para niños de primer grado, algunas veces por la saturación de alumnos en los grados siguientes y la falta de aulas para atender a otros grupos y otras porque las condiciones económicas del entorno no favorecen la asistencia del alumno a la escuela, ya que aunque la escuela sea gratuita y promocióne el servicio, la asistencia diaria del alumno genera un gasto que muchas familias tratan de evitar, dejando a los niños pequeños uno o dos años más a cargo de la educación familiar.

Otra característica de los jardines de niños participantes fue que la población atendida es predominantemente urbana, con nivel socioeconómico y cultural de tipo medio y bajo y en algunos casos la situación de los alumnos fue de pobreza<sup>3</sup>. Como parte de esta condición, en el contexto de las familias se detectó una alta frecuencia de que ambos padres trabajan, dejando a los niños al cuidado de otros adultos, de otros niños también menores de edad o algunas veces solos. Otro hecho frecuente fue la identificación de familias con dinámicas conflictivas o en situaciones de riesgo debido a la ausencia de alguno de los padres, problemas de adicciones, violencia intrafamiliar o dificultades para llevar una crianza positiva de los hijos. No obstante, también se encontró algunas familias con dinámicas de convivencia estables, sin la presencia de problemas mayores.

Cabe mencionar, que la condición de vida de cada uno de los alumnos de los jardines de niños participantes en la investigación es explorada por el maestro preescolar desde la evaluación inicial o diagnóstica que se realiza al inicio de cada ciclo escolar, integrando un registro estadístico y cualitativo de tipo descriptivo de estas condiciones familiares, pues se reconoce que estas situaciones pueden influir favorable o desfavorablemente en el proceso educativo del alumno. De manera formal, algunos de los indicadores que los maestros toman en cuenta para realizar la

---

<sup>3</sup> La asignación del nivel socioeconómico y cultural se realiza tomando como referencia el diagnóstico de la ciudad de León, realizado por el Instituto Municipal de Planeación 2019.

evaluación de los aprendizajes, identificar el nivel de logro educativo que tiene el alumno y a aquellos alumnos que presentan riesgo de rezago, son los indicadores que consideran aprendizajes relacionados con el avance en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, el pensamiento matemático, la capacidad de autorregulación, la convivencia sin agresión o violencia y el nivel de participación del alumno en las actividades de clase.

La evaluación de estos aprendizajes fue realizada por los maestros a través de rúbricas y listas de cotejo, elaboradas por cada maestro de acuerdo con los aprendizajes esperados considerados en su plan de trabajo. Se identificó el nivel alcanzado por el alumno con base a si se encuentra: dentro de lo esperado, en desarrollo o requiere apoyo para lograrlo.

Dentro del desarrollo de las competencias socioemocionales, los comportamientos que se toman en cuenta para evaluar la capacidad de autorregulación del niño fueron los relacionados a la manera en que el niño participa en las actividades escolares y la forma en que se relaciona con compañeros y adultos, identificando si es capaz de relacionarse sin recurrir a la violencia. Tomando como base estos indicadores y las observaciones realizadas por los maestros de algunos de los jardines participantes, reportadas al cierre del ciclo escolar 2018-2019 (SEG, 2019), se estima que alrededor del 10% de los alumnos de segundo y tercer grado de preescolar presentan problemas para establecer una convivencia sin agresión y dificultades para autorregular su conducta y participar en clases.

En algunos casos, estas dificultades fueron relacionadas por los docentes con la edad del niño, otras las asociaron al contexto familiar y de crianza del menor y otras a la dificultad del niño para adaptarse a las reglas de convivencia escolar. Lo que se observa en estas evaluaciones es que, aunque los maestros conozcan los aprendizajes esperados en cada una de las áreas a evaluar, la gradualidad de lo esperado en cada uno de los aprendizajes que integran las competencias

socioemocionales no está delimitada para su observación específica o son criterios aún no dominados por el maestro, sobre todo en aquellos con pocos años de experiencia frente a grupo.

Por otra parte, sea cual sea el nivel de violencia o alejamiento expresado por el niño, éstos no son parámetros que deban normalizarse en la manera de realizar sus interacciones, por ello, cualquiera que sea su expresión, requieren ser considerados para su evaluación y su reorientación educativa. De aquí la importancia de hacer un acercamiento a las competencias socioemocionales y a la evaluación de sus dimensiones e indicadores, con el fin de tener una base confiable para estimularlas en los niños y contribuir así al progreso en el saber ser y saber convivir.

## 1.2 Planteamiento del Problema

Evaluar competencias socioemocionales, implica poder identificar el nivel de dominio alcanzado por el alumno en su trayecto por estos aprendizajes; sin embargo, no ha sido fácil establecer estándares que permitan medir los avances en este desarrollo debido al conjunto de factores de orden biológico, contextual y subjetivo que participan en él; por ello las propuestas para la evaluación de las competencias socioemocionales dentro de los programas educativos han adoptado un enfoque cualitativo - formativo que permita obtener información útil sobre los comportamientos generales del niño, apoyar y retroalimentar los conocimientos, habilidades y aptitudes y replantear las estrategias que orienten a alcanzar los propósitos esperados. Dentro de la práctica, se ha sugerido integrar diferentes herramientas de evaluación que den la posibilidad de conocer con mayor precisión el nivel de dominio alcanzado; sin embargo, sigue siendo un reto para la evaluación educativa contar con instrumentos adecuados que faciliten realizar mediciones certeras del desarrollo de estas competencias en todos sus componentes (SEP, 2017a).

Los resultados de la búsqueda sobre las estrategias e instrumentos orientados a evaluar las competencias socioemocionales a nivel preescolar fueron escasos, limitándose a la identificación de instrumentos diseñados para evaluar estas competencias aplicando el monitoreo sistemático del comportamiento socio-emocional de los preescolares (Classen y Cheatham, 2015), el llenado de escalas y listas de cotejo por parte de los padres o maestros (Juárez y Delgado, 2007; Marín, Guzmán y Castro, 2012), la aplicación de la observación directa del comportamiento del niño en situaciones de aprendizaje (Brown, Dobbins, Hsiao, Lyons y Morgan, 2015) o la aplicación de enfoques multimodales que garanticen una mayor validez de los hallazgos (Lacunza, Castro y Contini, 2009). En estos resultados se resalta la observación del desempeño del alumno, sea a través de situaciones de aprendizaje, tareas o por la observación directa de la conducta, como la

herramienta utilizada con mayor frecuencia en la práctica docente en el preescolar, para evaluar el avance de estas competencias (Martínez, Rochera y Coll, 2010).

### ***1.2.1 Problema de Investigación***

Tomando como base las consideraciones previas sobre la dificultad para establecer con precisión los estándares o indicadores para evaluar las competencias socioemocionales y las diferentes herramientas que se utilizan para evaluar este grupo de competencias, se identifica el problema de que quién realiza la evaluación, tenga una estructura clara sobre qué observar y cómo hacerlo, que pueda considerar el proceso evolutivo que lleva el logro de la competencia a evaluar e identifique los diferentes niveles de dominio del comportamiento esperado.

En este sentido, se puede considerar que los instrumentos desarrollados para la evaluación de competencias socioemocionales en preescolar, ha representado un esfuerzo por acercarse a los comportamientos y aprendizajes esperados en el nivel, pero no todos reportan el éxito adecuado, manteniendo el riesgo de la falta de objetividad al evaluar estas competencias o un bajo conocimiento sobre la manera en que avanza su maduración, identificando un problema para su evaluación objetiva (Barajas, 2003).

De esta manera, la evaluación de las competencias socioemocionales en preescolar enfrenta el problema de un desarrollo limitado de instrumentos para realizarla, de aquí la necesidad de orientar esta investigación al diseño, construcción y validación de un instrumento que permita la evaluación de las competencias socioemocionales en niños preescolares, con criterios de validez y confiabilidad aceptables, a partir de identificar las dimensiones y los indicadores básicos para su desarrollo.

### ***1.2.2 Pregunta de Investigación***

¿Cuáles son las dimensiones e indicadores que se requieren considerar para construir un instrumento válido y confiable que tenga como propósito la evaluación de competencias socioemocionales en niños preescolares?

### ***1.2.3 Preguntas Secundarias***

- I. ¿Cómo evoluciona el desarrollo socioemocional en el niño preescolar?
- II. ¿Es posible definir indicadores de avance madurativo de las competencias socioemocionales en niños preescolares?
- III. ¿Cuáles son los componentes que integran las dimensiones de un instrumento diseñado para evaluar las competencias socioemocionales en preescolares de manera válida y confiable?
- IV. ¿Qué indicadores requieren ser tomados en cuenta para la especificación de los niveles de dominio de las competencias a evaluar?
- V. ¿Qué variables estructurales participan en la evaluación de las competencias socioemocionales en preescolares?
- VI. ¿Cómo se evalúa el nivel de dominio de las competencias socioemocionales, a partir de las variables estructurales encontradas en la población infantil?
- VII. ¿Cómo pueden ser observables para el docente, las competencias socioemocionales desde el aula?
- VIII. ¿Cuál es la problemática que enfrenta el docente para evaluar las competencias socioemocionales en niños preescolares desde el aula?



#### ***1.2.4 Supuestos de Trabajo***

“Se presenta un desarrollo limitado de instrumentos para evaluar las competencias socioemocionales en preescolares, relacionado con la falta de precisión de los indicadores de logro madurativo de cada una de estas competencias.”

“El nivel de desempeño que se encuentra en las competencias socioemocionales, guardan relación con las variables de edad, grado escolar y género”.

## **1.3 Objetivos de la Investigación**

### ***1.3.1 Objetivo General***

Construir un instrumento válido y confiable para evaluar las competencias socioemocionales en niños preescolares, a partir de identificar las dimensiones e indicadores necesarios para su desarrollo.

### ***1.3.2 Objetivos Específicos***

- I. Identificar la forma en que evoluciona el desarrollo socioemocional en el niño preescolar.
- II. Definir categorías o indicadores de avance madurativo de las competencias socioemocionales en niños preescolares durante su educación preescolar.
- III. Identificar los componentes que integran las dimensiones de un instrumento para evaluar las competencias socioemocionales en preescolares de manera válida y confiable.
- IV. Identificar los indicadores que requieren ser tomados en cuenta para la especificación de los niveles de dominio de las competencias a evaluar.
- V. Identificar las variables estructurales que participan en la evaluación de las competencias socioemocionales en preescolar.
- VI. Establecer la forma de evaluar el nivel de dominio de las competencias socioemocionales, a partir de las variables estructurales encontradas en la población infantil.
- VII. Hacer observable para el docente las competencias socioemocionales desde el aula.
- VIII. Analizar la problemática que se presenta al evaluar las competencias socioemocionales en niños preescolares desde el aula.

## 1.4 Justificación

Reconocer la importancia que guardan los primeros cinco años de la vida del niño como etapa determinante para la vida posterior, hace necesario garantizar que el desarrollo de los niños mantenga un curso progresivo, armónico e integral, como un derecho inalienable a su existencia y como base para lograr el mayor bienestar consigo mismo y en las interacciones con su contexto (UNICEF, 2018). Sin embargo, las condiciones de la realidad actual y las grandes problemáticas sociales en las que los niños se desenvuelven ponen en riesgo alcanzar este derecho, lo cual lleva a niños y adolescentes a ser parte activa de diversas problemáticas. Un ejemplo de ello es el porcentaje que muestran las estadísticas nacionales sobre las condiciones de salud mental y la presencia de comportamientos de riesgo y conductas violentas presentes en la población, incluyendo a niños y adolescentes.

Los datos que reportan estas estadísticas señalan un aumento considerable de los trastornos psicoafectivos como la depresión, presente desde edades cada vez más tempranas. A partir de la aplicación de la encuesta nacional a los hogares, realizada por el INEGI (2017), se identificó que en el 32% de las familias, al menos uno de sus miembros ha presentado depresión; manifestando que un 9.9 % reporta sentirse deprimido diariamente. La directriz que sigue la presencia de este trastorno en la población en general ha sido de observancia nacional, ya que ocupa uno de los principales factores de riesgo para la presencia de suicidio y para la aparición de lesiones autoinfligidas como cortaduras, quemaduras, intoxicaciones por drogas y adicciones diversas (INEGI, 2017). A este respecto, en los últimos 10 años, la presencia de suicidio ha mantenido una tendencia ascendente a nivel nacional y estatal, identificando 3475 suicidios registrados en el año 2000, 5012 en el 2010 y 6559 registrados en el 2017, de los cuales el 10.6% corresponden al estado de Guanajuato.

A esta situación, se suma el incremento de problemáticas que ponen de manifiesto la inestabilidad de los procesos socioafectivos desde la infancia. Se observan en este rubro, el incremento en el diagnóstico del Trastorno de déficit de atención con hiperactividad e impulsividad. Al respecto, los datos que reporta la Organización Mundial de la Salud (2018) estima que en nuestro país un millón y medio de niños menores de 14 años presentan Trastorno de atención y aunque el 80% de su origen se considera de base neurobiológica, el 20 % se asocia a factores del ambiente y situaciones sociales como el estrés y la falta de acompañamiento en la crianza. De la misma forma, se reporta la presencia de problemas de ansiedad, miedos, fobias sociales y la aparición de patrones de conducta francamente hostil, desobediente y desafiante en niños desde antes de los 10 años (OMS, 2018).

Por otra parte, los resultados de la UNICEF (2018) con relación a la situación que enfrenta la infancia en México, señalan que al menos “1 de cada 2 niños y niñas ha sufrido golpes, patadas y puñetazos dentro de su contexto,” dejando al niño vulnerable o favoreciendo la repetición de conductas de abandono o violencia. Sin afán de asegurar la relación entre las situaciones de la infancia y los sucesos en etapas posteriores como la adolescencia, se ha identificado a México como uno de los países participantes en la OCDE, con la tasa más alta de embarazos adolescentes (UNICEF, 2018), situación que viene a dificultar la planeación de proyectos futuros, concluir los proyectos académicos y disminuir las oportunidades de desarrollo laboral y económico.

De manera general, en todos estos trastornos se presentan factores detonadores relacionados con la experiencia y el estilo de vida y en todos ellos se muestra una historia de habilidades socioemocionales deficientes como baja autoestima, pobre tolerancia a la frustración, dificultad para la regulación de los impulsos, aislamiento social, además de vínculos afectivos

inestables, fracaso escolar, conductas de riesgo y decisiones de vida que incrementan el malestar socioafectivo (INCyTU, 2018).

Es importante señalar que aunque las estadísticas reflejan la aparición de estos trastornos durante la etapa escolar o secundaria, las bases del desarrollo de las competencias socioemocionales se cimentan desde años atrás, por lo que es necesario observar y evaluar su progresión desde los primeros cinco años de la vida, utilizando instrumentos que permitan su evaluación de manera confiable, con miras a mejorar la forma en que se van integrando las bases de este desarrollo; ya que desde los primeros años de la vida, es posible observar las manifestaciones y reacciones emocionales del niño, como respuesta a las diferentes situaciones que vive (Harris, 1989, en Pérez Alonso, 1998),

Sumando a estas consideraciones la limitada construcción de instrumentos de evaluación de estas competencias en este periodo de edad, la pertinencia de construir y validar un instrumento para evaluar las competencias socioemocionales en niños preescolares resulta muy adecuada, así como su relevancia metodológica, teórica, educativa y social.

Metodológicamente, su desarrollo contribuye a resolver un problema práctico de escases de instrumentos para evaluar estas competencias en preescolares y apoya a la construcción de un nuevo instrumento que facilita la evaluación de estas competencias desde el contexto y características de los niños de la región y desde la complejidad que plantea la evolución de estas competencias en una etapa sensible del desarrollo como lo es el preescolar.

Teóricamente la construcción y validación de un instrumento que evalúe las competencias socioemocionales en preescolar, tomando como punto de partida la identificación de las dimensiones y los indicadores básicos a considerar para su construcción, es relevante porque contribuye a ampliar la comprensión del desarrollo socioemocional del niño al puntualizar y

profundizar en el conocimiento del progreso madurativo que siguen las competencias socioemocionales en la infancia y al identificar los aspectos básicos de estas competencias a tomar en cuenta para su buen desarrollo y como aprendizajes a fortalecer en el niño,

La relevancia educativa de construir un instrumento con el fin mencionado se encuentra en que, ofrece al maestro una herramienta de evaluación que lo acerca al conocimiento del desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos, facilitando el qué evaluar de estas competencias y cómo hacerlo, para identificar áreas de oportunidad en el desarrollo socioemocional del niño, que pueden ser tomadas en cuenta para fortalecer y priorizar desde el aula y así, direccionar la acción educativa e incidir de manera indirecta en una mejor disposición del niño para aprender y para enfrentar las diversas situaciones de la vida.

En el plano social, la relevancia de la construcción de este instrumento se encuentra en que permite identificar oportunamente indicadores del desarrollo de las competencias socioemocionales básicas en el niño preescolar, que no llevan un buen curso, a fin de intervenir oportunamente, previo a la aparición de problemas de conducta mayores o de inmadurez socioafectiva. Considerando que el costo económico, educativo, social y personal que se genera para atender la correcta progresión del desarrollo socioemocional del niño, desde una visión y participación oportuna, empática y comprensiva de los adultos es menor, al que genera el atender las consecuencias y problemáticas sociales como las enfermedades psicoafectivas o las manifestaciones de violencia, que resultan de su no desarrollo.

La viabilidad de esta investigación se centró en el procedimiento seguido por etapas y fases para su construcción que permitieron que la investigación se desarrollara a partir de contar en cada una de ellas, con diversos apoyos y significativas colaboraciones.

## CAPÍTULO II

### 2.1 Estado del Arte

El interés por conocer y sistematizar el estado actual del conocimiento relacionado al tema de la evaluación de competencias socioemocionales en niños preescolares y el desarrollo de instrumentos diseñados para este fin, orientó la búsqueda de las producciones y estudios publicados en las principales revistas científicas electrónicas indexadas en bases de datos como Redalyc, Scielo, Dialnet y Erick, que permiten acceder a producciones de diferentes países como América Latina, El Caribe, Portugal, España y Norte América; en torno a dos ejes fundamentales, el primero relacionado con el desarrollo y la evaluación de competencias en preescolar y el segundo relacionado con la evaluación de competencias socioemocionales en preescolares y el diseño de instrumentos para su evaluación.

Se parte de considerar a la competencia como el conjunto de capacidades o aptitudes que permiten al sujeto movilizar sus recursos (saberes, valores, actitudes, esquemas de percepción y de razonamiento) y ponerlos en juego para hacer frente y resolver una situación compleja. De tal manera que las competencias implican un hacer anclado a habilidades, a saberes o conocimiento y a valoraciones de ese hacer. Así, evaluar competencias es evaluar procesos para la resolución de situaciones que representan un reto y una movilización de saberes, implica identificar el nivel de dominio alcanzado, a partir del uso de medios de evaluación específicos para la competencia a evaluar (Zabala y Arnau, 2008; SEP, 2011).

#### *2.1.1 Instrumentos para la Evaluación de Competencias en Preescolar*

Conocer la manera en que se evalúan las competencias en preescolar y los medios de evaluación utilizados, llevó a identificar qué en las últimas décadas, México al igual que otros países, se ha interesado en profundizar sobre el conocimiento y el desarrollo de instrumentos

destinados a evaluar diversas competencias o habilidades, vinculadas al logro de los aprendizajes que se esperan alcanzar en los programas educativos. En la búsqueda realizada, se encontró una amplia variedad en las variables que evalúan estas producciones y en los procedimientos llevados a cabo para su construcción. La diversidad de variables y procedimientos empleados orientó a esta investigación, a mantener el cuidado requerido para identificar aquellas producciones relacionadas con el tema de interés y seleccionar aquellos desarrollos que cumplieran con el rigor metodológico y científico necesarios para su aplicabilidad. La tabla siguiente (Tabla 3) muestra algunos de estos hallazgos, se especifican los constructos a evaluar y el instrumento o procedimiento considerado para la evaluación.

**Tabla 3**

*Producciones Orientadas a la Evaluación de Competencias en Preescolar*

Estudio	Autor(es)	Instrumento desarrollado	Constructo en estudio	Población estudiada	País/Año
La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximaciones al estado del conocimiento	Gómez Meléndez, L.; Cáceres Mesa, M. y Zúñiga, M.	Revisión bibliográfica	Evaluación de los aprendizajes desde un enfoque por competencias.	Estudio bibliográfico en preescolar	2018, México
Indicadores de la adquisición de la función simbólica en acciones materializadas en preescolares.	González Moreno, C. y Solovieva, Y.	Protocolo de evaluación de la función simbólica	Desarrollo de la función simbólica	180 preescolares de 5 y 6 años	2015, México
Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar.	Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G.	Instrumento de evaluación de competencias de Preescolar.	Competencias del campo formativo “Exploración y conocimiento del mundo” y “Lenguaje y comunicación”.	512 alumnos de 4 y 5 años a partir de situaciones didácticas en grupo.	2012 México



Valoración del nivel de desarrollo simbólico en preescolar.	Bonilla, M. Solovieva, Y. y Jiménez, R.	“Protocolo de evaluación de la función simbólica”	Desarrollo de la función simbólica.	59 alumnos de 3er grado, 5-6 años, a partir de la aplicación de tareas.	2012, México
Actividad reflexiva en preescolares. Perspectivas psicológicas y educativas.	González Moreno, C.; Solovieva Y. y Quintanar, R.	Escala de evaluación de preparación para la escuela de Solovieva y Quintamar.	Pensamiento reflexivo	48 niños de 5 y 6 años, Diseño mixto.	2011, México.
Las prácticas de evaluación por competencias en la educación preescolar mexicana	Martínez, S. y Rochera, M.	Diseño de situaciones de aula. Entrevista	Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático	15 alumnos de 3er grado a partir de situaciones en aula, en grupo	2010, México.
Comportamiento agresivo y características para modificar en niños y niñas	Martínez, J. y Duque, F.	Revisión sistemática de base de datos	Conducta agresiva	Niños de 3 a 10 años.	2008, Colombia
Construcción de una escala para evaluar las competencias de preescolares	Juárez, M. y Delgado, A.	Escala de competencias de niños preescolares. 5 categorías y 17 indicadores	Competencias es niños preescolares	149 niños 5 y 6 años, aplicación individual.	2007, México.
Estudio descriptivo, comparativo y relacional del desarrollo infantil integral.	León de Viloría, C.	Validación del Instrumento del Modelo Octogonal integrador del desarrollo infantil;	Desarrollo infantil	295 niños de 5.7 meses a 10.6 años, en aplicación individual en situaciones de juego.	2007, Venezuela.

Elaboración propia retomando las fuentes directas de los autores: Bonilla, Solovieva, y Jiménez, 2012; Gómez Meléndez, Cáceres Mesa, y Zúñiga, 2018; González Moreno, y Solovieva, 2015; González Moreno, Solovieva y Quintanar, 2011; Juárez, y Delgado, 2007; León de Viloría, 2007; Marín, Guzmán y Castro, 2012; Martínez y Duque, 2008; Martínez y Rochera, 2010.

Tomando como base los primeros hallazgos sobre las producciones realizadas en estas primeras décadas del siglo XXI, relacionadas con la evaluación por competencias y considerando los retos que enfrenta su implementación a nivel preescolar por la movilidad inherente del

desarrollo en esta etapa, se pudo identificar que este tema, se ha hecho cada vez más presente en la investigación científica.

En general, la mayor parte de las producciones encontradas estuvieron enfocadas en conocer aspectos específicos de una habilidad, aprendizaje o situación relacionada a alguna de las competencias consideradas como “representativas de los aprendizajes esperados en el nivel educativo” (Marín, Guzmán y Castro, 2012). El énfasis se encontró en competencias relacionadas con la comunicación y el lenguaje, con la exploración y el conocimiento del contexto, con la iniciación al aprendizaje de las matemáticas, el desarrollo de la función simbólica, del pensamiento reflexivo, la evaluación de la conducta agresiva y el temperamento en niños, entre otros (Bonilla, Solovieva y Jiménez, 2012; Juárez y Delgado 2007; Martínez, J. y Duque, F. 2008; Martínez, S. y Rochera, M. 2010).

Algunas de estas investigaciones, subrayan la importancia de realizar la evaluación por competencias, considerando necesario el estudio de los comportamientos del alumno dentro de diversas situaciones e integrando indicadores para su evaluación (Bonilla y Solovieva, 2012). Desde este enfoque, se identifica el comportamiento observado como “producto esperado” y se plantean niveles de ejecución como “indicadores” de la competencia que se evalúa (Juárez y Delgado, 2007). En consecuencia, se requiere considerar la necesidad de conocer a profundidad la competencia a evaluar y el proceso que sigue alcanzarla, a fin de evitar el elemento subjetivo que puede afectar este tipo de evaluación en preescolar y en todos los niveles educativos.

Por otra parte, las producciones encontradas realizan la evaluación de las competencias en preescolar desde metodologías cualitativas, cuantitativas o con enfoques mixtos; siendo frecuente el planteamiento de la evaluación formativa. Cabe señalar que la mayoría de estas producciones llevan a cabo el proceso de evaluación a partir de desarrollar situaciones de aprendizaje o tareas

específicas que permitan observar el desempeño del alumno, apoyadas por registro observacional por parte del docente, la aplicación de entrevistas a padres o docentes o por el llenado de escalas de comportamiento.

Una implicación importante de estas producciones para la presente investigación fue el análisis que se encontró en varias de ellas, sobre la forma en que se construyó el instrumento empleado, los criterios a tomar en cuenta para la construcción de los reactivos y el cuidado de mantener las condiciones propicias para la aplicación y la validación del instrumento desarrollado (Marín, Guzmán y Castro, 2012).

### ***2.1.2 Instrumentos para la Evaluación de Competencias Socioemocionales en Preescolar***

Con relación a la búsqueda de las producciones asociadas a las competencias socioemocionales y el desarrollo de instrumentos para su evaluación, se identificó una importante producción de investigaciones en México, América Latina y España, que tienen como objetivo evaluar variables psicosociales a partir de diseñar, validar o adaptar instrumentos (Calleja, 2011; Morán y Olaz, 2014).

En esta línea de investigación, Extremera y Fernández Berrocal (2004) realizaron un análisis sobre los diferentes instrumentos empleados para evaluar lo que definen como “inteligencia emocional” mencionando el uso de escalas de estimación del nivel de habilidades emocionales a través de escalas Likert, escalas de rasgo o medidas de habilidad de la inteligencia emocional como la Trait-Meta Mood Scale (TMMS) de Mayer y Salovey, el Self Report Inventory (SSRI) de Shutte, el inventario EQ-i de Bar-On; o bien el Emotional Intelligence Test (MSCEIT) de Mayer, Salovey y Caruso y el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) de Petrides entre otros que pueden clasificarse de acuerdo a la forma de aplicación en cuestionarios, escalas,

auto reporte y llenado de informe a partir de la observación externa (Mayer, Caruso y Salovey, 1999, en Extremera y Fernández Berrocal 2004).

Tiempo después, Bisquerra y Pérez Escoda (2007), interesados por aclarar el concepto “competencias emocionales”, realizan un estudio para delimitar su constructo y lograr una clasificación sistemática de estas competencias; para ello, hacen una revisión de la clasificación de competencias emocionales desde diferentes autores (Boyatziz y McKee, Goleman, Graczyk, Saarny, Salovey, Sluyter y Payton; 2000 y Casel, 2006; en Bisquerra y Pérez escoda, 2007) y retoman los estándares de aprendizaje social y emocional de Illinois Social Emotional Learning Standards, elaborados en 2004 por el ISBE (Illinois State Board of Education en Bisquerra y Pérez escoda 2007), a partir de los cuales definen las competencias socioemocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, Escoda, 2007, pp. 69).

En esta línea de investigaciones, Matson y Wilkins (2009 en Reyna y Brussino, 2009) realizan un estudio sobre la evaluación de las habilidades sociales en niños, analizando 40 instrumentos que evalúan estas competencias. En su estudio reportan que entre los instrumentos más utilizados se encuentra el Instrumento de evaluación de habilidades sociales para jóvenes (MESSY) de Matson, Rotatory y Helsen, el Sistema de evaluación de habilidades sociales (SSRS) de Gresham y Elliott, utilizado a nivel escolar y la escala de comportamiento preescolar y jardín infantil (PKBS) de Merell, la cual por sus propiedades psicométricas ha sido utilizada para su validación en otros contextos (Gresham y Elliott, 1990; Matson, Rotatory y Helsen, 1983 y Merell, 1996, en Reyna y Brussino, 2009). A pesar de ello, los instrumentos de mayor desarrollo están

orientados a la detección de problemas de conducta en niños escolares, a través de listas de comportamiento infantil y problemas de situaciones sociales.

Por su parte, Calleja (2011) desarrolla un inventario sobre los diversos instrumentos realizados en México de 1984 a 2005 recuperando en esta investigación 315 instrumentos contruidos dentro del rigor que plantea la investigación científica. Los resultados de este estudio son interesantes, ya que rescata las producciones derivadas de estudios de posgrado y otras investigaciones realizadas por diversas universidades del país, aplicados al campo de la medición en psicología o educación, sin embargo, los constructos evaluados, aunque se encuentran dentro del ámbito psicosocial, son tan diversos y en su mayoría se focalizan a la evaluación de poblaciones mayores a 15 años, que poco contribuyen a la búsqueda que nos ocupa. La tabla siguiente (Tabla 4), muestra algunas de las escalas más cercanas al tema de la evaluación socioemocional en niños, integradas en este estudio.

**Tabla 4**

*Algunas Escalas Psicosociales Desarrolladas en México 1984-2005*

Categoría de la escala	Nombre de la escala	Autor	Población estudiada	Año
Autoconcepto	*Escala de autoconcepto de Piers-Harris	Servín, J.	984 niños y niñas de 3° a 6° primaria	1994
Autoestima	*Instrumento de autoestima para niños y adolescente.	Caso, J.	921 estudiantes, de 4° de primaria a 3° de preparatoria.	1999
	*Cuestionario de autoestima para niños	Verduzco, M.	573 alumnos de 8 a 14 años.	2005
Logro y control	*Escala de asertividad en niños y adolescentes de Michelson y Wood (1981). Mide la habilidad para expresar sentimientos y preferencias.	Lara, M. y Silva, A.	1467 niños de 9 a 17 años. Formato auto aplicable.	2002
	*Inventario de respuestas de afrontamiento.	Córdova, A.	Adolescentes de 15.3 años promedio	2000
	*Escala de autocontrol en niños de Kendall y Wilcox. Evalúa persistencia en tareas, seguimiento de reglas y control de la atención a partir de 168 preguntas.	Castillo, C. y Mendoza, M.	480 niños de 4 a 11 años. 30 hombres y 30 mujeres para cada grupo de edad.	1994

---

*Escala de California Child Q-set (CCQ) de control y resiliencia del yo (control de impulsos, a partir de 29 afirmaciones con respuesta de nunca a siempre).	Valenzuela, M.	671 niños y niñas de 5° y 6° de primaria.	2005
--	----------------	---	------

---

Fuente: Adaptado de Calleja, 2011, Inventario de escalas psicosociales en México, 1984-2005

En un estudio biométrico más reciente, Morán y Olaz (2014) realizan un análisis sobre los instrumentos para la evaluación de habilidades sociales desarrollados en América Latina publicados en revistas, tesis, anales y resúmenes de congresos publicados de 1990 a 2013, citando 37 producciones con criterios de confiabilidad y validez confirmada. Los resultados de este estudio señalan que el constructo “Habilidades sociales”, seguido del de “Competencia social y asertividad” son algunos de los más estudiados, focalizando su aplicación principalmente en población infantil y universitaria (Morán y Olaz, 2014).

Un aspecto relevante para tomar en cuenta es que el 62.16% de los instrumentos revisados en este estudio mantienen una modalidad de autoinforme para su administración, por lo que, aunque el 51.4% de los instrumentos desarrollados se orientan al estudio de poblaciones infantiles, se requiere tener la habilidad de lectura y escritura para su aplicación.

Por otra parte, el estudio de Morán y Olaz (2014) registró una evolución de la productividad sobre instrumentos de evaluación de habilidades sociales, identificando el primer desarrollo hacia 1990<sup>4</sup>, señalando que el mayor desarrollo de este tipo de instrumentos se dio en el año 2003 y posteriormente en el 2009. Se identifica a Brasil con 7 producciones y Argentina con 4 producciones, como los países de mayor desarrollo y México solo con una producción publicada<sup>5</sup>. De manera global, solo el 57% de los estudios integrados en esta investigación biométrica tuvo

---

<sup>4</sup> Escala de asertividad Rathus RAS: Adaptación Brasileña de Pasquali, L. y Gouvera, V., (1990), en Morán y Olaz, 2014.

<sup>5</sup> Instrumento para la evaluación de la ansiedad y asertividad en usuarios de sustancias, Aplicado en adolescentes, de Velázquez, M., Arellanez, J. y Díaz, D. (2009), CIJ. México, en Morán y Olaz, 2014.

como objetivo la construcción de instrumentos y solo el 10% (n=4) estuvo orientado al nivel preescolar (Morán y Olaz, 2014).

Además de las aportaciones derivadas de los estudios de Bisquerra y Pérez Escoda (2007), Calleja (2011), Extremera y Fernández Berrocal (2004), y Morán y Olaz (2014), fue posible identificar otras investigaciones relacionadas con el tema de la evaluación de competencias socioemocionales en preescolar y la construcción, validación o adaptación de instrumentos. Entre ellas destacan las producciones de Serrano (2009) relacionada a la evaluación de las competencias del campo personal y social en niños de 4 a 6 años a partir del registro de observaciones del desempeño de los niños en situaciones de aula; el estudio para la evaluación de la comprensión de las situaciones de engaño y las situaciones de simulación, realizada por Sidera, Amadó y Serrat (2012) en niños de 4 a 12 años, a partir de situaciones de juego simbólico; la investigación de Reyna y Brussino (2009) sobre la evaluación de habilidades sociales en niños de 5 a 7 años a partir del llenado de una escala de comportamiento de preescolares; la escala de Habilidades Sociales para Niños Preescolares (EHSNP) de Lacunza, Castro y Contini (2009) los diversos estudios para evaluar la competencia social en niños de 3 a 6 años a partir de la aplicación de la escala de comportamiento social para preescolar y jardín de infantes de Caldarella y Merrell desarrollada en 1997 (En Benítez, Pichardo, García, Fernández, Justicia y Fernández de Haro, 2011; Reyna y Brussino, 2009). La tabla 5 integra los hallazgos de esta búsqueda, incluyendo algunas de las investigaciones contempladas en el estudio de Morán y Olaz (2014).

**Tabla 5**

*Escalas Relacionadas a la Evaluación de Competencias Socioemocionales en Preescolar*

Categoría de la escala	Nombre de la escala	Autor	Población estudiada	Año/País
Temperamento	Cuestionario CBQ de Rothbard.	Castro, L., Mustaca, A.	150 niños de 3 a 7 años.	2017 Argentina

Juego libre, habilidades empáticas y competencia social	Escala de juego libre y tareas de evaluación del funcionamiento emocional.	Veiga, G., Neto, C. y Rieffe, C.	78 niños de 5-6 años	2016 Portugal
Competencias socioemocionales y conductas desafiantes	Observación del comportamiento	Classen, A. y Cheatham, G.	Preescolares Método monitoreo	2015 USA.
Emociones fingidas (comprensión de las situaciones de engaño y las situaciones de simulación)	Desarrollo de situaciones específicas para la investigación.	Sidera-Caballero, F., Amadó-Codony, A. y Serrat-Sellabona, E.	137 niños y niñas de 4 a 6 años, Utilizando juego simbólico	2012 España.
Reconocimiento de emociones	Escala 1 Test de inteligencia factor "g" de Cattell (1995).	Celdrán, J. y Ferrandiz, C.	75 alumnos de 6 y 7 años	2012 España.
Competencia social y comportamiento antisocial	Preschool and Kindergarten behavior scale (PKBS de Caldarella y Merrell. (1997).	Benítez, Pichardo, García, Fernández, Justicia y Fdez. de Haro	1509 alumnos de 3 a 6 años	2011 Granada, España.
Percibir, expresar y valorar emociones	PERVALEX (instrumento en formato tecnológico)	Mestre, G. Martínez, Larrán y González.	138 alumnos de 3 a 6 años, a través del docente.	2011 España.
Habilidades sociales (cooperación, independencia e interacción social) y comportamiento.	**Preschool and Kindergarten behavior scale (PKBS)	Pereira-Días, Freitas, Pereira Del Prette, Del Prette.	143 niños de 3 a 6 años, sus padres y maestros.	2011 Brasil
Competencia social	**Escala de competencia social para niños de 3 a 6 años, Padres y profesores.	Bermúdez, M.	180 niños de 3 a 6 años y sus padres.	2010 Colombia
Habilidades sociales, emocionalidad y regulación emocional.	**Escala de comportamiento preescolar y jardín de infantes. Escala PKBS	Reyna, C., Brussino, S.	184 niños de 5 a 7 años, Informe de padres y maestros.	2009 Argentina
Competencias para el campo formativo Personal y Social.	Observación participante	Serrano, C	21 alumnos de 4 a 6 años a partir de la observación y entrevista	2009 México
Habilidades sociales.	**Escala de habilidades sociales (padres) y Guía de observación del preescolar (Ison y Fachnelli, 1993)	Lacunza, A., Castro, A., Contini, N.	318 niños, de 3 a 5 años de escuela pública y sus padres.	2009 Argentina



Regulación emocional y género	Guion de historia desarrollado para la investigación	Reyes y Mora.	48 preescolares de 4.6 meses a 5 años. Utilizando historias y títeres.	2008 Colombia
Comprensión de las emociones propias y ajenas	Desarrollo de situaciones específicas para la investigación.	León- Rodríguez y Sierra- Mejía	111 niños de 4 a 6 años, evaluados a través de historias.	2008 Colombia
Habilidades sociales (autoestima, autonomía, relaciones sociales y lenguaje y comunicación)	Instrumento de evaluación de habilidades sociales. Estudio Cualitativo	Aranda, R. y Col.	233 alumnos de 3 a 6 años evaluados de forma individual por listas de cotejo	2007 España
Agresión injustificada	Entrevista individual con técnica de nominación entre iguales y apoyo con viñetas	Ortega, R. y Monks, C.	92 preescolares de 4 a 6 años	2005 España
Conducta Prosocial	Perfil socioafectivo de niños preescolares de La Freniere	López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz	75 alumnos de 4 años 9 meses. Evaluados a través del juego libre y cuestionario.	1998 España

Elaboración propia, retomando las fuentes directas de los autores: Aranda y Col. 2007; Benítez, Pichardo, García, Fernández, Justicia y Fernández de Haro, 2011; Castro y Mustaca, 2017; Celdrán y Ferrandiz, 2012; Classen y Cheatham, 2015; Heras, Cepa y Lara, 2016; León- Rodríguez y Sierra- Mejía, 2008; López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998; Mestre, Martínez, Larrán y González, 2011; Ortega y Monks, 2005; Pereira-Días, T., Freitas, L., Pereira-Del Prette, Z., Del Prette, A., 2011; Reyes, Mora, 2008; Serrano, 2009; Sidera, Amadó y Serrat, 2012; Veiga, Neto y Rieffe, 2016.

\*\* Escalas incluidas en el estudio biométrico de Morán y Olaz, 2014; Bermúdez, 2010; Lacunza, Castro y Contini, 2009; Reyna y Brussino, 2009.

En general, las producciones mencionadas en las tablas anteriores corresponden a una mínima parte de los hallazgos derivados de la búsqueda, la cual recuperó la revisión de cerca de 200 producciones, aunque el 66 % de las mismas estuvo orientado a investigaciones documentales y desarrollos teóricos sobre la importancia y desarrollo de las habilidades sociales, el estudio de las emociones y en la última década sobre la inteligencia emocional y la importancia de la educación socioemocional desde la escuela formal en los diferentes niveles educativos; mientras que el 34% restante de los estudios revisados hacen referencia a investigaciones aplicadas sobre la evaluación de las habilidades sociales, el reconocimiento y comprensión de emociones, el

desarrollo de la empatía, las habilidades para la convivencia y las competencias socioemocionales; aunque sólo un 8% corresponden a la edad preescolar, predominando las investigaciones orientadas a evaluar “habilidades sociales” en su constructo particular o en su correlación con otras variables comportamentales en escolares, adolescentes y universitarios.

Conviene señalar que en estas producciones se identifican importantes aportaciones que amplían el conocimiento sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales como la asertividad, la escucha, la capacidad de afrontamiento, la autorregulación, el comportamiento prosocial (Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela, 2009; Bartholomeu, Rocha da Silva, Montiel, 2011; Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008; Guaygua y Roth, 2008; Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009; Morgan, Hsiao, Dobbins, Brown y Lyons, 2015; Ipiña, Molina, Reyna, 2010; Treviño, González, Montemayor 2019) y amplían la comprensión sobre la correlación que guarda el desarrollo de las competencias socioemocionales con otras habilidades o comportamientos asociados con diversas áreas del desarrollo del niño como las habilidades lingüísticas (Sineiro, Juanatey, Mansilla, y Lodeiro, 2000), el rendimiento escolar (Jiménez-Morales y López Zafra, 2009), el desarrollo de las competencias matemáticas (Doctoroff, Fisher, Burrows y Edman. 2016), el desarrollo de las funciones ejecutivas en niños (Rueda, Paz-Alonso, 2013), la alta aceptación social (Zavala, Valadez y Vargas, 2008), entre otras.

Si bien, estos hallazgos permiten identificar que, en las últimas décadas, el interés sobre el tema de la evaluación de las competencias socioemocionales en el campo de la investigación científica ha sido creciente; no obstante, han sido pocos los hallazgos sobre estudios orientados a la construcción, validación o adaptación de instrumentos para evaluar estas competencias y más limitado el resultado para niños menores a 6 años, resaltando los estudios de Bermúdez (2010), Del Prette y Magalhaes, (2009), Freitas, Pereira-Días y Del Prette (2011), Lacunza, Castro y

Contini (2009) y Reyna y Brussino (2009), enfocados a la construcción y validación o adaptación de escalas que evalúan el comportamiento socioemocional en niños preescolares; en formatos que utilizan la observación como herramienta de apoyo para el llenado de escalas de comportamiento o guías de observación llenadas por los padres o maestros. Estos estudios se han desarrollado principalmente en los países de Colombia, Argentina y Brasil, coincidiendo con lo reportado en el estudio biométrico de Morán y Olaz (2014).

Un aspecto importante por señalar es la manera en que el constructo “competencias socioemocionales”, se hace presente en la evolución de los temas de investigación científica revisados, pues fueron pocas las investigaciones que lo consideran como variable en estudio. Su aparición como unidad en lo social y lo emocional solo se encontró en el estudio de Classen, A. y Cheatham, G. (2015) quienes, a través del método de monitoreo y observación sistemática, evalúan la manera en que los niños adquieren las competencias socioemocionales que les permite regular conductas desafiantes.

Otros estudios retoman la evaluación de estas competencias como aspectos separados, como los estudios de Bermúdez, M. (2010) que evalúa las competencias sociales en niños de 3 a 6 años a través del informe de los padres o el estudio de Heras, Cepa, y Lara, (2016) que evalúa las competencias emocionales en niños de segundo grado de educación primaria.

En su mayoría las producciones revisadas, investigan un aspecto de estas competencias, como es el estudio de Castro y Mustaca (2017) sobre la habilidad para controlar el temperamento y la conducta agresiva; el estudio de Veiga, Neto y Rieffe (2016) sobre el desarrollo de las habilidades empáticas y la competencia social y los estudios recientes de Sidera-Caballero, Amadó-Codony y Serrat-Sellabona (2012) sobre la evaluación de la percepción, reconocimiento y comprensión de emociones o los nuevos desarrollos sobre la inteligencia emocional (Fernández-

Berrocal y Ruiz Aranda, 2008) que integran dimensiones relevantes del comportamiento, el bienestar emocional y las relaciones interpersonales.

Aún, cuando hay diferencias en cada uno de los constructos utilizados, la mayoría de estas producciones mantienen una coincidencia, al considerar que las competencias socioemocionales, psicosociales o inter e intrapersonales orientan al desarrollo de la capacidad de las personas para percibir, utilizar, comprender y manejar sus emociones y establecer relaciones sociales satisfactorias que permitan a las personas interactuar en el contexto de manera exitosa (Morán y Olaz, 2014).

Cabe mencionar, que la importancia de la diferencia en su conceptualización, no se encuentra en la forma de nombrarlas sino en los diferentes enfoques teóricos que les dan fundamento, identificando en estas producciones enfoques cognitivos y constructivistas, enfoques socioculturales y en los estudios recientes se integran también el enfoque del neurodesarrollo. (Lacunza, Castro y Contini 2009; Martínez y Rochera, 2010).

### ***2.1.3 Conclusiones del Estado del Arte***

Con base a estos hallazgos y consideraciones se puede concluir que la evaluación de competencias socioemocionales y la construcción de instrumentos para su evaluación en preescolar:

Enfrenta un espectro limitado de instrumentos específicos para su evaluación dentro y fuera del aula y aún más limitado en el contexto mexicano. La mayor producción de instrumentos o sistematizaciones para la evaluación de competencias en preescolar se orienta a evaluar áreas o conocimientos que se consideran representativos del logro de los aprendizajes, principalmente sobre las competencias comunicativas y el pensamiento lógico - matemático. El creciente interés

por ampliar el conocimiento y la comprensión de las competencias socioemocionales o un aspecto de estas se ha presentado en el campo científico en las últimas décadas.

Sin embargo, en las producciones encontradas, estas competencias no mantienen una homogeneidad en el constructo que las define; identificando variaciones de acuerdo con los avances en el conocimiento científico o con el marco de referencia que da sustento al interés del investigador. Así, el constructo “competencias socioemocionales” aparece como un concepto más general e integrativo de capacidades o habilidades, aunque menos frecuente su uso en las producciones científicas; a diferencia del concepto de “habilidad”, que aparece con una conceptualización más concreta y específica de lo social o lo emocional, en el mayor de los casos de manera no integrada; de tal manera que los estudios que hacen referencia a “habilidades” parecen focalizarse a una pequeña parte del desarrollo social o emocional y el constructo “competencia” a un aspecto o dimensión más amplia de este desarrollo. Por tanto, los indicadores o aspectos que definen el constructo utilizado en los estudios encontrados quedan limitados a un aspecto de la competencia o bien determinados por el enfoque teórico del investigador.

Por otra parte, en la evaluación de estas competencias, se prioriza la observación situada como una herramienta de uso frecuente y recomendado para la evaluación de preescolares. Por lo cual, se hace necesario conocer con claridad las competencias a evaluar, la especificidad de sus indicadores de logro y la elección de acciones o situaciones que permitan realizar su valoración; considerando que el proceso de adquirir una competencia se refleja a partir de indicadores madurativos, comportamientos esperados y niveles de logro específicos para cada grupo de edad.

Aunque fueron pocas las producciones que toman en cuenta estas consideraciones al momento de construir o elegir el instrumento a utilizar para la evaluación y pocas las producciones orientados a la construcción de instrumentos para evaluar las competencias socioemocionales en

preescolar, las producciones encontradas puntualizan la importancia de desarrollar escalas que mantengan buena consistencia interna entre las áreas y reactivos que las integran.

De esta manera, se resalta la importancia de contribuir a la mejora de la práctica de evaluación de las competencias socioemocionales en preescolar con estudios orientados a construir instrumentos con validez y confiabilidad y apoyar en la identificación de variaciones en el desarrollo socioafectivo de los menores que sirva como punto de referencia para su adecuada estimulación.

## 2.2 Referentes Teóricos

En las últimas décadas las teorías sobre el desarrollo humano han puesto énfasis en el desarrollo socioemocional y en la forma en que las personas adquieren competencias y habilidades que les permitan alcanzar un desarrollo personal pleno, una adecuada interacción con su contexto, una buena convivencia y una sana adaptación.

En el campo de la psicología, diversos investigadores del desarrollo infantil han dedicado su quehacer científico y sus propuestas teóricas a cimentar las bases para este desarrollo; planteando aportes centrales en torno a la complejidad de la experiencia socioafectiva temprana y sobre el proceso que sigue el niño para pasar de la condición de dependencia propia de los primeros años de la vida, al logro de la autosuficiencia física y socioafectiva, resaltando los hallazgos sobre los mecanismos con los que cuenta el niño desde su nacimiento para identificar, diferenciar e interpretar los estímulos (Bowlby, 1988; Brazelton y Cramer, 1993; Freud A. 1989; Spitz 1986; Winnicott, 1993); así como los estudios sobre el impacto que tiene la crianza y las condiciones del contexto sobre la calidad en la que se establecen las respuestas adaptativas del niño y la manera en que adquiere la capacidad para dar nombre a las percepciones, como base importante para interpretar la realidad (Delval, 2006; Meltzoff y Moore, 1983).

En este eje teórico, el enfoque histórico cultural, las teorías del apego y de la adaptación social participan ampliando la comprensión sobre la manera en que se construyen los esquemas socioafectivos a partir de la interacción del niño con “el otro” (Greenspan y Thorndike 1987; Vygotsky, 2015). Estos aportes, no solo amplían la comprensión de la forma en que el niño avanza en su desarrollo, también permiten identificar los principales ejes en los que descansa el desarrollo socioafectivo y la forma en que se construyen las interacciones sociales.

La complejidad que enmarca este desarrollo ha atraído la atención de otras disciplinas como las neurociencias que comparten los hallazgos de sus investigaciones en harás de ampliar la comprensión de los procesos cognitivos, socio adaptativos y emocionales que subyacen al comportamiento humano (Rothbart, Sheese, Rueda y Posner, 2011). A la par de este desarrollo, se retoman las aproximaciones al estudio de las emociones, los modelos explicativos de la inteligencia emocional y las contribuciones en torno a la posibilidad de influir sobre las emocionales, desde los cuales la educación contribuye de manera efectiva (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Mayer y Salovey, 2004).

Desde estas perspectivas, esta investigación considera el *desarrollo* de la persona como un proceso de desenvolvimiento progresivo y dinámico de varias dimensiones que se integran en una “totalidad unificada, inseparable y compleja, desde la cual, no puede ser comprendida fuera del contexto de su totalidad y fuera de su interconexión con una totalidad más amplia” (González, 2009). Este progreso evolutivo está regido por principios en los que participan mecanismos naturales del desarrollo y de interacción con el contexto. Esta concepción del desarrollo se enriquece con los aportes de la psicología humanista, considerada como una de las líneas teóricas que en los últimos años ha hecho énfasis en lo humano, en la integralidad del desarrollo, en la convivencia y en el desarrollo de la consciencia sobre la responsabilidad de la repercusión que la conducta individual tiene sobre los demás.

De esta manera, los referentes teóricos y conceptuales que brindan cada uno de los ejes mencionados son considerados como un importante marco de referencia para fundamentar el desarrollo y los hallazgos de esta investigación. Cada uno de ellos mantiene un cuerpo epistemológico específico anclado en teorías que más que antagónicas y contrarias entre sí, en la especificidad que guarda cada línea de estudio, son complementarias; lo cual permite dar sentido



a la conceptualización del objeto de estudio que nos ocupa, el desarrollo socioemocional del niño y las competencias que lo integran, el cual solo puede entenderse desde una concepción del desarrollo integral, interaccional, progresiva, dinámica y de complejidad creciente a lo largo del tiempo.

### ***2.2.1 El Desarrollo Socioemocional, una Revisión Integrativa***

Al considerar el desarrollo del ser humano como el desenvolvimiento de varias dimensiones interdependientes, la dimensión socioemocional es una de las áreas que permiten definir e integrar este desarrollo. La importancia que ha ganado en las últimas décadas se debe a ser considerada como una dimensión esencial para articular y potenciar el desarrollo integral de la persona.

El *desarrollo socioemocional* integra dos áreas centrales en la vida del hombre, lo emocional y lo social que no pueden entenderse separada una de la otra pues constituyen una unidad y hacen referencia a una serie de procesos que permiten lograr competencias y habilidades que posibilitan comprenderse a sí mismo y comprender a los demás, identificar, procesar y expresar las emociones y garantizar el bienestar personal e interpersonal, afrontando las demandas de la vida diaria de manera responsable y con autonomía en las decisiones de la vida. (Díaz-Barriga, 2011; Monjas, 2009).

Conocer la forma en que se dan los engranajes de todos los componentes de este desarrollo a lo largo del tiempo lleva a identificar sus bases, ancladas al contexto de lo biológico, en donde descansa la emoción como respuesta fisiológica y somática ante los estímulos; y al contexto de las relaciones afectivas íntimas, cercanas y profundas en donde la emoción se impregna de significados mentales configurando el campo de los sentimientos.

La forma en que se establece la relación entre lo emocional y lo social tiene su base en el conjunto de las interacciones e intercambios que surgen entre un individuo en desarrollo y las condiciones que le brinda su contexto, orientándolo a una constante reorganización y creciente integración que traerá como resultando la transformación y el cambio dinámico y progresivo a lo largo de la vida (Emde, 2017).

En este sentido, hablar de desarrollo socioemocional es hablar de sensaciones, percepciones, emociones, codificaciones, construcciones cognitivas y respuestas afectivas, comportamentales e interaccionales, es hablar de lo realmente distante o cercano en la vida de las personas. Es profundizar en los significados enraizados en lo biológico, en lo constitucional y en lo cultural que impregnan de sentido a cada momento de la vida.

El interés por identificar los momentos claves del desarrollo socioemocional infantil, es observado en los diversos estudios sobre el papel que juegan las emociones a lo largo de la vida y sobre el papel que juega la relación que establece el niño con los primeros cuidadores para orientar este desarrollo; especialmente al estudiar la relación madre- hijo y la manera en que a partir de esta interacción comienza la organización de las respuestas afectivas del niño a su contexto. En estas primeras interacciones se puede constatar el papel que juegan las emociones como manifestaciones activas y movilizadoras de respuestas adaptativas de creciente integración, identificando que los primeros planos de interacción del niño con su contexto surgen a partir de sensaciones de placer -displacer, satisfacción e insatisfacción que movilizaran respuestas y transacciones de conexión consigo mismo y con el medio externo.

Desde esta comprensión, las emociones mantienen una importante función de comunicación de procesos corporales y mentales que parten de diversos subsistemas de excitación y evaluación de las sensaciones de placer o dolor, en relación a las expectativas y a la

retroalimentación somática recibida, así como de la retroalimentación obtenida a partir de los gestos y las respuestas comunicativas con los otros, dando origen a “variadas configuraciones emocionales que tienen lugar desde los diferentes contextos y dependen de sus conexiones interactivas en determinadas circunstancias”, de tal forma que los estados afectivos se encuentran vinculados a los acontecimientos del mundo externo y son un puente entre el cuerpo y la mente y entre el individuo y su contexto. (Ellman y col., 1996; Lazarus, 1991; Scherer, 1994; en Ende, 2017, Wallon, 1963).

Estas configuraciones o patrones emocionales quedan registrados en diferentes localizaciones cerebrales como huellas de memoria con significado y serán tomados como base para responder en otras interacciones, de tal forma que los procesos afectivos juegan un papel fundamental para la integración de los cambios en el desarrollo y para reforzar su continuidad. De esta manera el desarrollo socioemocional, no puede considerarse como un proceso lineal, sino escalonado, dentro del cual “los patrones emocionales creados guían la aparición de nuevas conexiones en los momentos de transición en el desarrollo y las señales emocionales cotidianas guían las conexiones con las experiencias nuevas” (Ende, 2017).

Así, la función sensorio-perceptiva elemental de las primeras semanas de la vida es la entrada constante de una gran cantidad de información que se va asimilando cognitivamente en esquemas mentales cada vez más complejos que permiten conocer paulatinamente la realidad interna y externa y adaptarse a ella a partir de las circunstancias (Piaget, 1983).

Ha de tenerse en cuenta que, a lo largo de este desarrollo, las personas mantienen patrones de funcionamiento emocional particulares que establecen las diferencias entre unas y otras y permiten mantener la mismidad a lo largo de la vida. Esto parece obedecer a una forma particular de regulación y monitoreo de las emociones dentro de las interacciones, que parece estar

relacionada con organizaciones de funcionamiento biológico<sup>6</sup> vinculados con procesos afectivos de aparición muy temprana relacionados con las experiencias, que integran lo que llama Emde (2017) un núcleo afectivo. Este “núcleo afectivo” permite a la persona mantener un sentimiento de coherencia al interactuar con otros y al identificar los sentimientos profundos que dan base a la vida de cada persona. En este sentido, este núcleo puede ser considerado como la base para el reconocimiento de sí mismo y de la diferenciación del estilo de respuesta emocional que presenta cada persona, siendo un aspecto clave para la comprensión de como las expresiones emociones que manifiesta cada persona indican la valoración particular que da cada una a su experiencia (Emde, 2017).

Este núcleo guarda también los registros filogenéticos de la especie humana para expresar diversas expresiones emocionales desde los primeros días de la vida como la felicidad, el enojo, el interés, el desagrado, el miedo y la tristeza; así como las formas similares de manifestarlas a pesar de las diferencias culturales, como las expresiones faciales que las representan. De tal manera que la especie humana mantiene filogenéticamente aspectos básicos para garantizan establecer el contacto con los otros e identificar la similitud o discrepancia de las reacciones emocionales entre unos y otros y más allá de su función adaptativa, la expresión emocional vincula al niño con su contexto social, generando estructuras internas que le permitirán avanzar en el camino de la “humanización” (Wallon, 1963).

Así, el bebé nace con un equipo biológico que le permite activar una serie de respuestas comportamentales ante las sensaciones placenteras o displacenteras que se generan en la interacciones consigo mismo y con su contexto, manifestando expresiones emocionales de agrado,

---

<sup>6</sup> Al profundizar sobre la integración de este núcleo afectivo y los procesos emocionales y biológicos que lo sustentan, Emde (2017) señala que este complejo guarda relación con el concepto de temperamento, el cual se relaciona con la intensidad en que cada persona responde emocionalmente, aunque de forma aislada no guía precisamente a una respuesta emocional coherente pues marca predominantemente la emotividad de la persona.

desagrado, alegría, tristeza, sorpresa, miedo o angustia; expresiones que inicialmente se encuentran indiferenciadas en la totalidad de la experiencia, pero que progresivamente tomarán formas específicas y más complejas de acuerdo con el avance madurativo y los encuentros con su medio ambiente (Bowlby, 1988; Bleichmar, 2007; Spitz, 1986).

Al considerar la progresiva aparición de los afectos en la vida del niño, Spitz (1986) identifica que, en los primeros momentos de la vida, las experiencias emocionales del niño oscilan desde la excitación primitiva e impulsiva, generada por las necesidades de estabilidad fisiológica y afectiva, a la quiescencia o reposo, alcanzada a partir de encontrar respuesta a la satisfacción de estas necesidades. El éxito en este pasaje de la vida cotidiana dependerá de los recursos personales del niño para afrontar la espera de la llegada de los satisfactores<sup>7</sup> y de la calidad en la que estos satisfactores son provistos por el medio.

En ese momento y por lo menos durante los primeros años de la vida este proceso será regulado por la calidad de la participación del adulto que lo acompaña, de tal manera que la experiencia emocional grata y satisfactoria solo se establece cuando en las interacciones tempranas predomina la presencia de cuidadores disponibles, generadores de intercambios emocionales coherentes, que en su repetición cotidiana favorezcan la creación de representaciones “prototípicas de experiencias interactivas cargadas de afectos favorecedores del desarrollo” (Stern, 1985; en Emde, 2017).

Al igual que Spitz, A. Freud (1989) coincide al señalar que el logro final de la adaptación y la regulación emocional del infante es resultado de un número variado de progresiones madurativas y del desarrollo que tienen inicio en los primeros días de la vida, en los que la dependencia física y emocional del menor establece la condición indispensable de cuidado, sostén,

---

<sup>7</sup> Es aquí donde participan las determinantes biológicas y constitucionales manifestadas por el temperamento.

protección, contención y acompañamiento. Es en esta “dependencia absoluta<sup>8</sup>” (Winnicott, 1993) y en la búsqueda paulatina de autonomía y autosuficiencia emocional en donde las tensiones internas provenientes de los impulsos y necesidades del niño y las tensiones externas generadas por la lucha entre los deseos del menor y las demandas sociales y culturales impuestas por los cuidadores, deberán mantener el equilibrio óptimo requerido desde la particularidad de lo individual para favorecer la regulación de la reacción emocional ante los estímulos, la progresión del desarrollo y la incorporación de los estándares sociales. (Freud, 1989).

Cabe mencionar que el primer escenario en el que ocurre el enfrentamiento entre las necesidades del niño y las disposiciones del ambiente tiene lugar en el espacio corporal, sobre todo el relacionado a las necesidades de alimentación, sueño, vigilia y sostén. Es en este espacio, en el que se dan las primeras experiencias de ajuste y regulación amorosa u hostil. Es aquí donde el niño experimenta los límites impuestos por una madre amorosa y dispuesta o por una madre distante, que de la misma manera se encuentra con un bebé de fácil trato y acomodadizo o con un niño difícil de comprender en su necesidad, sea por la manera en que ambos se dispongan en este encuentro o por la capacidad de la madre para identificar las necesidades afectivas de su hijo.

Es una tendencia natural que el niño busque la satisfacción a sus necesidades de manera pronta, como también es inevitable que el ambiente imponga restricciones a esta satisfacción, sin embargo, es deseable que en este encuentro predomine la actitud de protección, cuidado y respaldo emocional de los cuidadores hacia el bebé a fin de generar configuraciones afectivas promotoras de seguridad y de confianza. Así, el respaldo que provee el sentimiento de seguridad que surge de las experiencias vinculares sensibles entre el niño y sus cuidadores, promueve la orientación del

---

<sup>8</sup> “Dependencia absoluta” es el término utilizado por Winnicott (1993) para designar la primera etapa del desarrollo socioafectivo caracterizado por la dependencia total del niño a la figura de la madre, que se espera provea de los cuidados físicos necesarios al infante, sobre todo apoyar al niño a regular la reacción a los estímulos originados de las necesidades fisiológicas básicas.

niño a la exploración y conocimiento de su contexto y a la internalización de los patrones afectivos dominantes (Emde, 2017, p. 13).

En este proceso de adaptación a los patrones de regulación que impone el contexto, aparece en el niño una progresiva capacidad de conciencia de sí mismo y de los demás, seguida de intentos de desprendimiento que lo llevarán a transitar por una etapa de mayor independencia en movimiento, desplazamiento y exploración. Este momento de “dependencia relativa” (Winnicott, 1993), genera enfrentamientos de mayor intensidad con los cuidadores principales y reacciones emocionales de enojo, rechazo, a la par de las emociones de amor, aceptación y agrado debido a las condiciones de la realidad que le satisface o le restringe. Estos sentimientos, en algunos momentos de la vida son experimentados por el niño de manera dual o ambivalente, complejizando la carga emocional y la diferenciación afectiva; sin embargo, en el devenir de la vida diaria, los patrones de respuesta emocional que se repiten en el tiempo permitirán definir la postura afectiva del niño ante tales circunstancias. Es esperado que el niño avance en el reconocimiento de la necesidad hacia el otro que lo cuida y lo alimenta, le limita y regula, dando paso a un nivel de mayor integración de las interacciones socioemocionales.

La capacidad para diferenciar los elementos de la realidad en unidades cada vez más integradas y la capacidad del niño para aceptar la consecuencia derivada de la expresión de sus emociones ante la frustración, dará la entrada a expresiones afectivas más complejas como la culpa, la vergüenza, la necesidad de recuperar y reparar, sentando las bases para el reconocimiento de la responsabilidad hacia el otro y el surgimiento de la empatía.

Con el paso del tiempo, la interiorización progresiva de los patrones contextuales y culturales aunada a la maduración del lenguaje y del pensamiento lógico, el incremento en la eficacia de las funciones de memoria y la capacidad del niño para imitar e incorporar lo observado,

actuarán como principios reguladores y como condiciones necesarias para el avance en la socialización y en la cristalización de una estructura moral cada vez más eficiente y autónoma (Freud, 1989).

Así, el niño estará en mayor condición para afrontar el ambiente, pues los patrones de interacción básicos de su contexto social ya se han internalizado<sup>9</sup> y ha desarrollado los mecanismos mentales para enfrentarlo, lo cual da al niño la posibilidad de asumir una mayor autonomía en sus cuidados y una mayor participación de los asuntos de la sociedad. Esta etapa de mayor individuación e independencia del objeto (Mahler, 1972; Winnicott, 1993), va marcando el inicio de la autonomía y de la confianza en sí mismo.

A partir de este proceso paulatino, se requiere considerar que todas las emociones experimentadas a lo largo de la vida no pueden ser considerarse como buenas o malas o como positivas o negativas, las emociones son y se presentan como respuestas fisiológicas, pero la connotación significativa que reciben a través de las experiencias es lo que permitirá considerarlas como favorecedoras o no favorecedoras del desarrollo, en la medida en que motiven a explorar y alcanzar nuevos aprendizajes o bien orienten a una respuesta temerosa o defensiva del niño. Sin embargo, abriendo una posibilidad de clasificación y solo para efectos de estudio, se pueden identificar emociones de tono positivo y agradable al ser humano, como el agrado que genera alegría y conductas de proximidad hacia los estímulos o a sus fuentes; y las emociones de tono defensivo o aversivo que cumplen funciones de alerta, protección, evitación y huida como la ansiedad, el miedo, la tristeza y el enojo; sin olvidar que ambos tipos pueden promover la exploración y el desarrollo en la medida en que motiven el aprendizaje (Emde, 2017).

---

<sup>9</sup> Internalizar, se refiere al proceso mediante el cual el niño incorpora en su persona los patrones de conducta prevalecientes en su medio social. Este proceso puede ser influido por la necesidad del niño de mantener la cercanía o el amor de sus cuidadores y otras veces por imposición o temor.



De esta forma, la primera infancia ofrece siempre una gran oportunidad para poner en marcha el desarrollo socioemocional, al garantizar la solución de las necesidades de seguridad, contención y afecto del niño, abriendo paso a la activación de los centros funcionales y los sistemas motivaciones que alimentarán el interés del infante por mantener la conexión con el mundo externo y aprender de él, es decir, se abrirá la disposición del menor para la actividad mental (Bleichmar, 2007; Pérez Alonso, 1998; Spitz, 1986).

A partir de estos aportes se puede considerar que la incorporación de los patrones sociales y reguladores del comportamiento llegan a la vida del niño de manera natural, “en virtud de los procesos evolutivos naturales que el buen cuidado facilita” (Winnicott, 1993, p.130). De tal manera, que el niño adquiere la capacidad para adaptarse a su realidad a partir de un proceso organizado de tareas y comportamientos que se van ajustando con base a las demandas que la realidad le impone. El fin de este proceso y ajuste es adaptativo, dotando de sentido a las experiencias que el niño va construyendo en el contacto con el medio ambiente y las personas que le rodean (Camarena, Fuentes y Reyes, 2009).

La tarea central del proceso de adaptación social es que el niño logre la capacidad de responder a su medio de manera adecuada, partiendo de una apropiación organizada de su realidad, tomando como referencia las demandas que esta le presenta (Zavala y Vargas, 2009). Esta capacidad parte de los recursos innatos del niño en interacción con las condiciones de su ambiente, de tal forma que la capacidad de adaptación social avanza gracias a la acción del niño sobre el contexto, pero también por el cambio que sufre el niño como efecto de la influencia del medio sobre él. El proceso adaptativo es progresivo e implica una espiral creciente de constantes adaptaciones relacionadas con el avance madurativo y los aprendizajes.

De esta manera, en este proceso de ajuste y adaptación social, el niño se presenta ante su medio ambiente como un ser activo, buscando atraer la cercanía física y emocional de sus cuidadores a partir de comportamientos como la sonrisa, el seguimiento visual, el llanto, extender los brazos, el aferramiento o agarre, entre otros (Bowlby, 1988). El éxito obtenido por el niño en la búsqueda de sus cuidadores y la cualidad de las respuestas de acercamiento físico y emocional que estos ofrecen determinarán la forma en que el niño se vincula y se apega, pero también orientarán el tipo de expresión emocional que el niño emplea para enfrentar las situaciones.

De acuerdo con Bowlby (1988) estas formas de apego temprano pueden mantener un estilo seguro, en la medida que tenga como base la confianza en el cuidador; un estilo de apego inseguro ambivalente-resistente o ansioso-evitativo caracterizados por la inseguridad y desconfianza hacia la disponibilidad del cuidador o un estilo de apego desorganizado-desorientado que manifiesta una conducta defensiva o distante de los cuidadores. En su expresión emocional, el apego seguro oscila de la ansiedad y temor surgido por el distanciamiento del cuidador a la tranquilidad, seguridad y fortaleza que aparece y se mantiene ante la presencia del mimo. No así en el apego inseguro ambivalente-resistente o ansioso-evitativo en los que las respuestas emocionales del niño ante el alejamiento del cuidador pueden oscilar desde la aparición de una ansiedad que no logra regularse por el contacto o la cercanía del cuidador o bien a reacciones de franca evitación y temor al contacto. Muy diferentes y radicales las reacciones emocionales que muestra el niño en el apego desorganizado-desorientado en el que el niño responde con expresiones de confusión, temor, desorganización o aislamiento ante los cuidadores.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Estas reacciones fueron estudiadas por Bowlby y descritas por Mary Ainsworth (Ainsworth, 1978; en Bleichmar, 2007) en torno al estudio llamado “situación extraña” en el cual se evaluaron las reacciones de ansiedad en niños de 12 meses ante la separación de la figura de apego, en condiciones controladas.

Estas formas de interacción y de expresión afectiva, van adquiriendo progresivamente significado en la vida del niño, en la medida en que se asocian al logro de metas. Así, el niño va construyendo planos internos interaccionales, que utiliza para anticipar las conductas de los demás hacia él y guiar su comportamiento hacia la conducta más adaptativa que puede tener hacia el otro (Balbi, 2004, citado por Camarena, Fuentes y Reyes, 2009). Estos planos fueron llamados por Bowlby (1988) “modelos internos operantes” y son la base para el desarrollo de las funciones cognitivas y afectivas necesarias para la adaptación social y para la estructuración de la personalidad.

De esta forma, el escenario social en el que se desenvuelve el niño cobra una importancia central en el desarrollo de estos modelos internos, al ser la fuente de una serie de “códigos, signos y señales” que el niño va internalizando de manera activa y van funcionando como mediadores en la construcción de estas configuraciones o como señala Vygotsky, para la construcción de “configuraciones psicológicas que le van dando la pauta de moldear la cognición en formas más adaptadas a sus prácticas cotidianas en su contexto sociohistórico-cultural” (Vygotsky, 1979; citado por Camarena, Fuentes y Reyes, 2009).

Desde el enfoque histórico-cultural, este intercambio de códigos, signos y señales se da en el plano de la vivencia, es decir en el plano de un modo particular y único de experimentarlos desde cada sujeto, lo cual impregna de sentido a cada situación desde una construcción subjetiva de la experiencia. En el espacio de intersección entre la subjetividad del niño con la subjetividad de los otros, se construye la intersubjetividad, siendo este el escenario de intercambios en donde se produce el desarrollo (Vygotsky, 1979; citado por Camarena, Fuentes y Reyes, 2009) y de donde parte la posibilidad de lograr paulatinamente la autonomía del niño como sujeto diferenciado.

Esta intersubjetividad, establece la conexión entre lo social y lo afectivo, en el sentido de que reconocer al otro como sujeto diferenciado de sí mismo conlleva el proceso de identificar y compartir estados emocionales, así como identificar la igualdad y la diferencia, lo cual lleva implícito el goce del descubrimiento de otras mentes que pueden sentir o no lo mismo. A este respecto señala Benjamín (1997) que el otro debe ser reconocido como otro sujeto diferente, para que el “sí mismo”<sup>11</sup> logre experimentar plenamente su subjetividad en presencia de ese otro y es en la relación que establece el niño con la madre de donde parte la posibilidad de equilibrar la necesidad de afirmación y el reconocimiento mutuo; siendo este intercambio de reconocimientos lo que permite compartir estados mentales y afectos, establecer la diferenciación y nutrir la dimensión intersubjetiva de las relaciones humanas (Benjamín, 1997).

Por otra parte, en esta construcción paulatina de lo afectivo social, Bandura (1986) integra un tercer factor a la interacción de la persona y su contexto, señalando que la adaptación social debe ser entendida como el resultado de la integración entre la conducta, la persona y el ambiente. Esta teoría cognitivo social, propone que el ambiente brinda a la persona, factores que le permiten modificar su conducta, a través de acciones que organiza en el pensamiento y en las que participan diversos mecanismos que favorecen progresivamente la autorregulación, entre los que se encuentra la autoobservación, el automonitoreo, la automotivación, la función crítica o de juicio, las influencias reactivas, entre otros.

De tal manera que la persona adquiere mayor eficacia en sus interacciones en la medida en que estas son validadas por la propia persona y por el contexto. Vale la pena señalar, que este proceso no se refiere a una situación de reforzamiento por recompensa o castigo, sino a la

---

<sup>11</sup> En los escritos de Jessica Benjamín (1997) sobre “sujetos iguales, objetos de amor” la autora hace referencia al sí mismo, como un espacio interno o “zona de experiencia” en donde el sujeto preserva su ser histórico en el inconsciente, integrando la multiplicidad de identidades e identificaciones. Fundamenta su propuesta en la teoría psicoanalítica de las relaciones objetales y los aportes de Winnicott en torno a la relación madre-hijo.

participación de un complejo sistema de mecanismos autorreguladores del self que orientan a la formación de un sentimiento de autoeficacia que permite a la persona percibirse como alguien competente, tanto para consigo mismo como para con los demás.

Sin embargo, identificar la manera en que las interacciones son validadas por el sujeto o por los demás, requiere de una función básica que haga posible la interpretación de las acciones propias y las de los otros. Al respecto señalan Bateman y Fonagy (2005, citado por Camarena, Fuentes y Reyes, 2009) que es la habilidad para percibir los estados mentales y afectivos lo que permite realizar esta interpretación, de tal manera que la persona en su desarrollo va adquiriendo una función reflexiva y de mentalización que le permite apreciar los estados mentales e interpretar los deseos, emociones, acciones e intenciones en sí mismo y en los otros.

Ampliando esta línea de investigación, los avances en el estudio del comportamiento y de los procesos adaptativos, han logrado identificar que la maduración de esta función reflexiva y de interpretación, no solo guarda relación con la experiencia, sino también con bases de orden biológico, específicamente con redes neuronales y funciones integradoras del cerebro, en las que participan áreas como la corteza prefrontal, la amígdala y el hipocampo. Estas dos últimas estructuras neuroanatómicas son una pieza central para el procesamiento emocional y el reconocimiento de las expresiones faciales, en la medida que optimizan el funcionamiento sensorio-perceptivo ante estímulos asociados a la sorpresa, ambigüedad y miedo y afianzan en la memoria el conocimiento de la información emocionalmente relevante asociada a eventos de fuerte impacto positivos o negativos, lo cual hace que sean recordados con mayor facilidad y pueda activarse una acción específica (Davidson, 2000, citado por Castillo-Parra, 2009).

En este procesamiento emocional y en la valoración afectiva de lo que realmente importa o lo que es relevante para la persona y su contexto, se integran diversos procesos de

retroalimentación continua entre una gran variedad de funciones fisiológicas que al extender su conexión a la corteza prefrontal y otras estructuras como el lóbulo temporal y parietal, la corteza de la ínsula y del cíngulo anterior, impregnan de significado social a la evaluación de las emociones (Damásio<sup>12</sup>, 1994, en Emde, 2017).

Por otra parte, en estos estudios sobre la localización anatómica del funcionamiento emocional, se han encontrado registros de las funciones de anticipación, categorización y preparación para la acción en la corteza frontal, así como registros de procesamientos emocionales en otras estructuras como el hipotálamo y la hipófisis, entre otras. Sin embargo, aun cuando se ha avanzado en la identificación de ciertas localizaciones cerebrales relacionadas con el procesamiento de las emociones, queda mucho por conocer en torno a las vías dinámicas y las conexiones entre los circuitos de determinados patrones emocionales.

Se tiene certeza de la conformación innata de algunas emociones como la alegría, la tristeza, el miedo y el desagrado y de la aparición posterior de emociones asociadas a recuerdos y valoraciones cognitivas como la vergüenza, la culpa, los celos y la envidia; pero aún se estudia la manera en que el organismo responde con reacciones automáticas ante estímulos percibidos como altamente desagradables o peligrosos, antes de evocar procesos conscientes, tal vez porque una de las primera funciones de nuestro cerebro es garantizar la supervivencia y la evocación consciente de las respuestas emocionales aparece de manera más tardía. Estas señales de afecto anticipatorias parecen funcionar como estructuras adaptativas y son también matizadas por los aprendizajes a lo largo del desarrollo del individuo (Damásio, 1994, en Emde, 2017).

---

<sup>12</sup> El Dr. Antonio Damásio es un neurocientífico portugués de gran importancia en el campo de la neuropsicología. Interesado en la comprensión de la arquitectura de la mente a partir de la evidencia neurológica, propone la teoría de las redes neurales, el estudio de los sistemas sentientes y la construcción de la conciencia. En su trayectoria, ha recibido números premios y el reconocimiento incuestionable por la comunidad científica (Monserrat, 2011).

Otro aspecto que sigue lleno de incógnitas y motiva varias de las investigaciones actuales sobre el tema, es la manera en que se organiza la categorización de la experiencia en torno a su relevancia personal y la forma en que se organiza el conocimiento afectivo en la estructuración del sí mismo a fin de darle coherencia y adaptabilidad en el transcurrir del tiempo. Se considera que este funcionamiento comprende “una actividad coordinada de múltiples regiones cerebrales y un continuado proceso de reconstrucción” que solo es percibido cuando se interrumpe y del cual apenas se vislumbra su complejidad (Emde, 2017, 20).

De esta manera, el cerebro humano es el órgano más importante que participa en los procesos socioafectivos; un cerebro que evoluciona a la par del desarrollo y por tanto al igual que todo el desarrollo del niño, se encuentra susceptible a la influencia de la experiencia y a las condiciones del ambiente. Cabe resaltar que el proceso de especialización y maduración de este órgano central continúa hasta un poco después de la etapa de la adolescencia, pero son los primeros años de la vida un periodo de gran relevancia para la integración de las principales redes neuronales que dan paso, como señala Damásio, a la emergencia de la red de “sistemas sentiscientes” que construyen la arquitectura funcional de la mente y hacen emerger evolutivamente al sujeto psíquico (Damásio, 2004, en Monserrat, 2011).

El avance en el conocimiento de las redes neuronales está enmarcado en un fundamento evolucionista y neurofisiológico, indispensable para ser considerado dentro de la visión integral del ser humano, pues sus aportaciones han contribuido a alcanzar una mayor comprensión de lo que es la mente; pero sobre todo en el funcionamiento de las emociones y su papel activador para el conocimiento y la formación del yo. Se ha logrado identificar que toda la actividad psíquica está referida y construida en sistemas emocionales germinales, de tal manera que la actividad psíquica que nos lleva a conocer el mundo y a participar activamente en él, está integrada y construida

evolutivamente desde la unidad sensación-emoción, siendo este un aporte central para entender las bases de lo que, desde Damásio podría ser llamada como la “neurología de la inteligencia sentiente<sup>13</sup>” (Damásio, 2004, en Monserrat, 2011) o bien como lo que otros autores como Goleman, Greenspan, Mayer y Salovey, desde el campo de la psicología han llamado “inteligencia emocional”.

Esta inteligencia emocional, ha alcanzado en los últimos años, un amplio interés científico al ser considerada como una capacidad que permite a la persona enfrentar las situaciones de la vida cotidiana a partir de construir diversas maneras para afrontarla; lo cual, en el ejercitar de la vida diaria, se logra instalar como un conjunto de habilidades que la harán menos, igual o más competente que otras para elaborar respuestas adaptativas funcionales. El punto de partida y de coincidencia de estos aportes es la toma de conciencia de los procesos emocionales propios y de los otros, para controlarlos y regular nuestras respuestas.

Un aspecto central en esta toma de conciencia y regulación emocional se encuentra en el papel que juegan las emociones y los sentimientos en la toma de decisiones, ya que actúan como “marcadores somáticos” (Damásio, 2005, en Martínez y Vasco, 2011) para ayudar a hacer o dejar de hacer algo. Es deseable que ambos aspectos biorreguladores, somáticos o cognitivos estén siempre presentes en el momento de decidir, sin embargo, un número importante de decisiones diarias se llevan a cabo sin la participación de los procesos conscientes. En este caso, algunas se apoyarán por el efecto de sustancias químicas que actúan en la neurotransmisión de la información; otras, en las que no se ha desarrollado la pauta cognitiva de manera consistente quedarán a la dirección de la emoción sin un mediador que regule su expresión.

---

<sup>13</sup> “Inteligencia sentiente” es un constructo utilizado por Damásio (2004, en Monserrat, 2011) al referirse a una compleja red de conexiones que se establecen a partir de la capacidad de sentir. “Sentiente” del latín Sentiens – Sentir(se). Tomado de Diccionario Panhispánico de dudas, 2005, RAE.



Hay que puntualizar, que desde la teoría de las redes neuronales, la emoción y el sentimiento se mantienen diferenciados y uno es precedente del otro; por tanto, al hacer referencia sobre aspectos biorreguladores se hace alusión a las emociones como respuestas neurofisiológicas del organismo hacia un estímulo y a los sentimientos como pautas mentales o cognitivas derivadas de la experiencia subjetiva de la emoción, por tanto, representan una idea de cómo se encuentra el cuerpo en determinado momento (Damásio, 2005, en Martínez y Vasco, 2011).

De esta manera, todas las experiencias transitan por el cuerpo y están impregnadas de una emocionalidad de valencia positiva o negativa o bien agradable o desagradable según sea el caso y así quedan registradas en la memoria para actuar como una base que permite la evaluación de las experiencias de la vida presente y también la pasada desde la acción de los recuerdos guardados en la memoria, o la futura desde la combinación de los recuerdos y la imaginación que permite recrear situaciones nuevas a partir de lo vivido, es decir de lo aprendido; es este imaginario lo que favorece adquirir progresivamente la capacidad de prever, de valorar y de decidir.

Como señala Damásio (2005, en Martínez y Vasco, 2011), la base del desarrollo de la mente o del psiquismo está en construir desde la infancia emociones y sentimientos adecuados que orienten las decisiones de las personas, pues aunque algunas emociones son básicas y de conformación innata para la preservación de la vida como la felicidad, la tristeza, el miedo, el asco, la sorpresa y la ira; otras se desarrollarán a través de la interacción del niño con los contenidos sociales prevalecientes, como la vergüenza, la culpa, el orgullo, la simpatía, los celos, la envidia, la gratitud, la turbación, la admiración, el desdén, la indignación, la compasión y la empatía; por ello una tarea fundamental en el desarrollo de los niños, es garantizar la integración de un equipo socioemocional que oriente a la estabilidad, la seguridad, la confianza y la preservación de la vida.

Así, el proceso de avanzar en la integración de una inteligencia sentiente o emocional no puede ser posible sin el sustento de los procesos básicos del desarrollo socioafectivo temprano; es decir sin los procesos de intercambio de información emocional y sin la construcción de significados derivados de las interacciones. De esta manera, es innegable la conexión que mantienen los sistemas emocionales con los procesos cognitivos, como incuestionable la influencia de ambos sobre la manera en que se adquiere la consciencia de sí mismo, la autonomía personal y la capacidad para relacionarnos en ambientes altamente heterogéneos.

Esta nueva concepción sobre la conexión entre la emoción y la cognición abrió el camino a nuevas investigaciones en torno a la manera de comprender, conceptualizar e identificar los aspectos que hacen posible observar este tipo de inteligencia. Una de las primeras propuestas sobre el concepto de la inteligencia emocional corresponde a los estudios de Mayer y Salovey (1997), los cuales dan a las emociones una función adaptativa de manera que puedan orientar la solución de problemas y la adaptación eficaz al medio.

En su propuesta Mayer y Salovey conceptualizan la Inteligencia emocional como una inteligencia específica y genuina compuesta por cuatro habilidades básicas que permiten a la persona: a) percibir y expresar las emociones, b) asimilar las emociones y generar sentimientos, c) conocer las emociones y comprenderlas y d) regular y gestionar las emociones. (Mayer y Salovey, 1997).

Desde esta perspectiva, la propuesta de Mayer y Salovey es considerada como un modelo de “habilidad” en la medida que utiliza la información derivada de las emociones para accionar procesos cognitivos; a diferencia de otros modelos como el modelo mixto propuesto por Goleman y Bar-On en los que la inteligencia emocional se entiende como una capacidad derivada de la interacción que se da entre las emociones con las habilidades mentales y los rasgos de personalidad

como la persistencia, el entusiasmo, entre otros, que en conjunto facilitan la adaptación al ambiente (Bar Or, 2000; Goleman, 1995; en Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

El modelo propuesto por Goleman plantea una visión general sobre la inteligencia emocional, integrada por veinticinco competencias organizadas en cinco dominios: Autoconciencia emocional, Manejo de las emociones, Automotivación, Empatía y Habilidades sociales (Goleman, 1998). Este enfoque competencial, fue ampliamente aceptado en el campo de la psicología del trabajo al considerar su desarrollo como una base fundamental para la mejora de la calidad del desempeño de las personas dentro de las organizaciones.

A la par de este desarrollo, Bar-On propone un modelo mixto de inteligencia emocional - social, que surge de la interacción de rasgos emocionales y de personalidad con un conjunto de habilidades cognitivas, habilidades sociales y estados de ánimo. Bar-On identifica cinco factores básicos que integran esta inteligencia emocional-social: Habilidades intrapersonales, Habilidades interpersonales, Adaptabilidad, Manejo del estrés y Manejo del estado de ánimo (Bar-On, 2006 en Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

Vale la pena considerar que cada uno de estos modelos explicativos plantea semejanzas y diferentes sobre lo que define e integra a la inteligencia emocional, sin embargo su punto de convergencia está en identificar el desarrollo de esta inteligencia como un indicador de éxito, bienestar y adaptación en la vida de las personas; de tal forma que, en un contexto social complejo, dinámico y altamente relacional, el funcionamiento socioemocional adquiere gran relevancia y su observación y seguimiento en las primeras etapas de la vida se convierten en tareas útiles para buscar la manera de hacer más eficiente su desarrollo.

Se subraya la importancia de reforzar el reconocimiento de la emocionalidad propia, como aspecto básico para lograr la capacidad de consciencia de sí mismo y la posibilidad de

autorregulación; así como el desarrollo de las habilidades sociales como la empatía como clave para favorecer la comprensión de los sentimientos en los otros y como punto de partida para alcanzar el respeto, la tolerancia a las diferencias, la capacidad para comunicar, para cooperar y para resolver las situaciones de conflicto, comunes en la interacción entre personas (Camarena, Fuentes y Reyes, 2009).

Así, se puede concluir que el estudio sobre el desarrollo socioemocional requiere integrar una visión evolutiva, compleja e integrativa de múltiples componentes físicos, fisiológicos, expresivos, cognitivos, organizativos e intersubjetivos altamente especializados (Greenspan y Thorndike, 1987); desde la cual la interacción entre lo biológicamente constitucional, la particularidad de lo individual y las cualidades del ambiente requieren ser consideradas como una unidad dinámica en la que actúan en conjunto y dan como resultado el ser persona.

Este desarrollo es gradual y avanza progresivamente de manera dinámica, construyendo esquemas que se complejizan y van formando estilos de afrontamiento y adaptación funcionales o no a las situaciones en las que la persona se desenvuelve; pero manteniendo la oportunidad de aprender y reaprender de las experiencias, por ello la necesidad de establecer acercamientos asertivos entre el niño y los otros como medidores del contexto, dando origen a vínculos seguros y vivencias matizadas de confianza que permiten al niño disponerse al conocimiento del mundo.

En este sentido lo emocional y lo social en la vida de la persona mantienen unidad y las diferentes dimensiones, competencias y habilidades que la integran se encuentran interconectadas, no hay alguna que funcione distante de la otra; pero vale la pena ampliar su comprensión, sobre todo de aquellas que puedan ser consideradas como base para el desarrollo de las otras e identificar la manera en que se van fortaleciendo desde cada uno de los contextos en los que se desenvuelve el niño y desde cada una de las fases que pueda presentar su desarrollo. Es un interés central de

esta investigación identificar estas etapas y las características propias al interior de cada una de ellas.

### **2.2.2 Áreas y Progresiones Madurativas**

Tomando como base las aportaciones del apartado anterior, alcanzar un óptimo desarrollo socioemocional es transitar por un proceso de reorganización dinámica de progresiva complejidad, en el cual la persona adquiere la capacidad para ser consciente de sí misma, regular sus respuestas, lograr autonomía, interactuar con el contexto y adaptarse a él, tomando como base la información derivada de las emociones.

Estas capacidades que se van adquiriendo con el paso del tiempo, constituyen áreas de formación con secuencia progresiva, en las que se pueden identificar transiciones escalonadas que reorganizan la manera en que el niño interactúa con su medio y plantean nuevas modalidades emocionales y nuevas formas de relación que actúan como base para otros cambios, otras interacciones y futuras transiciones.

En estas secuencias de progresiva maduración, resalta la continuidad que sigue el niño para alcanzar la seguridad emocional que le permite conocerse a sí mismo y ser consciente de su situación y la de los otros; el avance en la capacidad de autorregulación y de alcanzar la autonomía; así como el proceso que sigue el niño para pasar de una postura egocéntrica a una apertura al mundo y a las relaciones interpersonales (Bandura, 1986; Bowlby, 1988; Emde, 2017; Freud, A. 1989; Spitz, 1986; Winnicott, 1993).

**2.2.2.1 La Apertura al Mundo y a las Interacciones Sociales.** Uno de los primeros en identificar periodos de transición en estas secuencias progresivas de madurez socioemocional fue Spitz, el cual describe tres periodos durante los dos primeros años de la vida del niño relacionados con lo que llamó “organizadores psíquicos” (Spitz, 1986). La presencia de estos organizados en la

vida del niño representa cambios significativos en la comprensión y organización de las experiencias en lo inter e intrapersonal. Para Spitz, la aparición de la sonrisa social entre el segundo y tercer mes de vida, la aparición de la angustia ante la presencia de los extraños presente entre el sexto y octavo mes de vida y la aparición del NO de forma física y semántica entre los 18 y 24 meses de vida integran estos periodos. Sin embargo, para otros autores, este proceso de apertura al mundo y a las interacciones tempranas integra otros periodos de transición también presentes en los primeros años de la vida del niño (Emde, 2017; Greenspan y Thorndike, 1987, Wallon, 1963).

El primer periodo de organización corresponde a la etapa neonatal, en la que se dan las primeras regulaciones adaptativas derivadas de las sensaciones de malestar o bienestar. Es una etapa de no diferenciación entre lo interno y externo, entre los impulsos y los objetos y entre el yo y los otros; es una etapa de organización de sensaciones y de búsqueda de estabilidad en la que el llanto es la principal expresión emocional y la estabilidad o bienestar del recién nacido guarda una íntima conexión con el cuidador. Es una etapa determinante que conduce el interés del niño por el mundo y por las personas que lo rodean (Greenspan y Thorndike, 1987).

Paulatinamente surge una mayor capacidad de diferenciación entre el bebé y el exterior, en la medida en que los mecanismos sensoperceptivos vinculados a las respuestas del contexto favorecen la capacidad para aceptar estímulos o rechazarlos, controlando sus propios estados y dando paso al avance de las primeras manifestaciones adaptativas y de interacción con los adultos. De esta manera, hacia el segundo o tercer mes de vida, aparece la sonrisa social como una manifestación afectiva ante el rostro humano, producto de la capacidad del niño para percibirlo y diferenciarlo de los demás objetos que lo rodean, responder a él con matices emocionales que dan paso al descubrimiento, la sorpresa, la identificación del rostro como experiencia placentera, la

expresión de alerta y la apertura al interés sostenido, así como la capacidad de búsqueda y de establecer contacto a través de la mirada, volviéndose a él como una respuesta de control y coordinación corporal mayor. De esta manera responder al rostro adulto con una sonrisa, es considerada como “la primera manifestación conductual activa dirigida e intencionada del niño ante el mundo”, la cual paulatinamente aparecerá cuando se cumplan las condiciones derivadas de la experiencia y proveerá de nuevas posibilidades para establecer contactos sociales. Este periodo transcurre con una marcada conducta de exploración y enamoramiento de lo que le rodea, que parte del descubrir, disfrutar y experimentar la interacción con los otros (Emde, 1992, en Emde, 2017; Greenspan y Thorndike, 1987; Spitz, 1986, Wallon, 1959).

En esta progresión madurativa de la vida emocional, aparece entre el sexto y el octavo mes el segundo organizador, derivado del malestar que genera en el niño la presencia de los extraños, como clara expresión del reconocimiento que hace el niño del rostro de la madre y del malestar que genera la percepción de ausencia de los cuidadores primarios. Este período es de gran relevancia para el desarrollo de la socialización, pues marca el inicio de la búsqueda intencionada de las expresiones emocionales de los otros, como referentes que permiten al niño orientar sus respuestas, sobre todo ante situaciones percibidas como desconocidas o amenazantes. En este periodo la sonrisa logra la intencionalidad como respuesta a los ofrecimientos del medio, favoreciendo la comunicación más organizada, a la vez que aparece la expresión de diversas emociones como enojo, tristeza, dolor o alegría. Es una etapa de alta significancia emocional que aparece indisoluble a las interacciones humanas. (Emde, 1992; en Emde, 2017; Greenspan y Thorndike, 1987; Wallon, 1959).

Es hasta después del primer año de vida, cuando el estruendo del comportamiento del niño que comienza a caminar y a explorar su contexto es acompañado por un período que se caracteriza

por un intenso despliegue de emociones de exaltación, orgullo, incertidumbre y malestar intermitente originadas por la ampliación de la percepción del mundo y las nuevas vías de exploración, que se favorecen con el logro de poder caminar en contraposición con las prohibiciones de los cuidadores ante la búsqueda del niño de mayor independencia y la ausencia de una evaluación de los peligros. Se puede identificar como un periodo de mayor autonomía, pero también de una búsqueda de conexión afectiva y de contención por parte de los adultos. El avance cognitivo logrado hasta este momento le permite al niño organizar sus emociones y diferenciar con claridad las respuestas emocionales de los otros, de tal manera que las pautas sociales y emocionales de la vida diaria comienzan a organizarse de manera más compleja.

El período de transición de los 18 a los 24 meses marca el paso de la infancia a la niñez temprana y con ello la expresión en el niño de un mayor nivel de consciencia sobre la manera en que funciona el ambiente que le rodea, recreando y representando los objetos y las experiencias desde su propia visualización mental. Se presenta un mejor manejo de lenguaje enriquecido por la palabra que apoya la creación de ideas emocionales y percepciones e interpretaciones internalizadas que quedan aún sujetas a procesos de mayor integración antes de poder ser comunicadas (Greenspan y Thorndike, 1987). Surgen los juegos de alternancia y la reciprocidad, en los que se amplían los polos de acción, representados en el juego o en las interacciones por el mismo niño; por ejemplo, escondiéndose y encontrándose a la vez (Wallon, 1959). A la par, comienzan a surgir sentimientos sociales como la empatía, la vergüenza y conductas prosociales como cuidar, confortar y ayudar. Es la etapa de la aparición del NO como tercer organizador y con él la presencia de comportamientos de negativismo y capricho como reflejo de un primitivo sentido de autosuficiencia, que trae por consecuencia la retroalimentación social, incrementando las tareas



sociales a resolver y ampliando la interacción con el contexto, lo cual se sustentará con el desarrollo de una mayor tolerancia a la frustración y una mejor capacidad de espera (Spitz, 1986).

El período de transición siguiente, de los tres a los cuatro años, se caracteriza por la ampliación del mundo de las ideas a partir de las interacciones con los otros como apoyos para la construcción de significados más organizados desde donde se plantea la curiosidad, la capacidad de diferenciar el hacer del creer y de la imaginación y la realidad, lo cual favorece la posibilidad de anticipar, tomar decisiones y evaluar consecuencias. El dominio del lenguaje da la posibilidad de expresar los estados emocionales a través de relatar las experiencias, lo cual trae consigo la posibilidad de integrar en el relato el manejo de la temporalidad y la aparición paulatina de posibilidades alternas para eventos futuros (Bruner, 1986; en Emde, 2017).

Para cerrar esta etapa, cabe mencionar que las interacciones que se repiten en el tiempo han construido en el niño, pautas relacionales y hábitos de interacción y el estilo de contención hecha a los impulsos del niño por los cuidadores se ha internalizado como un regulador que pone reglas al egocentrismo infantil; preparándolo para su incursión en un mundo social más amplio, más allá de los estándares del grupo familiar. En este momento, surge en el niño el sentido de pertenencia a un grupo, que le resulta altamente significativo por los vínculos afectivos construidos y por el lugar que ocupa en la dinámica general, integrándose a ella como parte del todo (Wallon, 1959). Este periodo se extiende a los cinco años de vida a fin de fortalecer el sentido de realidad, la consciencia de sí mismo y de la ampliación de las interacciones sociales incluyendo a los otros como colaboradores en este proceso de desarrollo (Freud, 1989).

**2.2.2.2 La Autorregulación y el Avance a la Autonomía.** Relacionado con este progreso madurativo cerebral y con la capacidad que el niño adquiere para observar sus conductas y las de los demás y adaptarse de mejor manera a su medio ambiente, se encuentra la capacidad de

autorregulación, la cual también plantea diferentes etapas (J. Shonkoff y Phillips, 2000, en SEP, 2004).

La capacidad para autorregular las emociones y la conducta se refleja en todos los aspectos de la vida diaria. Adaptarse socialmente y vivir en armonía exige que cada persona pueda regular la forma de reaccionar ante los acontecimientos del mundo y una vez que lo logra, aprenda a funcionar de la manera más adecuada. Diferentes estudios (Bandura, 1986; Davidson, 2000, citado por Castillo-Parra, 2009; Rothbart, Rueda, Sheese y Posner, 2011; Wallon, 1963) señalan que la capacidad para reaccionar a los estímulos de una manera asertiva y adaptativa dependen de la habilidad para regular las reacciones ante ellos, por lo que adaptarse socialmente requiere de lograr autorregular nuestras reacciones.

La capacidad de autorregulación se construye de manera ascendente desde los primeros momentos de la vida y son las condiciones neurobiológicas intrínsecas e individuales en interacción con las condiciones extrínsecas y relacionales lo que favorece este avance, sobre todo en los primeros años de la vida del niño, donde este proceso de autorregulación está íntimamente relacionado con la capacidad de encontrar estabilidad en sí mismo, pero también en las interacciones del bebé con los otros, quienes con el paso del tiempo, funcionan como un sistema de regulación externa que puede ser imitado y progresivamente internalizado (Wallon, 1963; Freud, 1989).

En este sentido la autorregulación se describe como la transición gradual de los controles externos a los controles internos, distinguiendo en esta transición la regulación de los procesos reactivos menos voluntarios, al logro de la regulación voluntaria que involucra el esfuerzo de la persona para controlar las reacciones motrices, emocionales, cognitivas y comportamentales

necesarias para alcanzar el ajuste adaptativo (Aldrete-Cortez, Carrillo-Mora, Esquivel-Ancona, Mancillas-Olivares y Schnaas, 2014)

En este proceso el niño transita de forma gradual e irregular, desde un estadio impulsivo y de indefensión, en el cual requiere de ayuda para regularse y hacer cualquier cosa, hasta un estadio de equilibrio tónico motor que le permitirá adquirir habilidades para hacer frente a las experiencias de la vida cotidiana, actuar por sí mismo y adaptarse sin mayor problema a ellas (Wallon, 1963). Este paso de una etapa de dependencia a la adquisición de una mayor independencia se basa en el logro de una capacidad de autorregulación que inicia con la capacidad para lograr el control de los sistemas fisiológicos y motrices como paso indispensable para direccionar el interés del niño hacia el mundo externo. De otra manera el niño permanece atento a su mundo de necesidades internas y la atención hacia los adultos y estímulos del entorno se ve limitado. (Brazelton, 1993; Winnicott, 1993).

Por otra parte, saber reaccionar y regularse, refleja una creciente madurez de varias áreas del cerebro como las estructuras límbicas, la corteza del cíngulo anterior, la corteza prefrontal, y el lóbulo temporal, que permiten avanzar en la habilidad para percibir, atender, orientarse y vigilar las reacciones internas y externas e inhibir deliberadamente conductas indeseables (Diamond, 1996; Diamond y Taylor, 1996, en SEP. 2004; Rothbart, Rueda, Sheese y Posner, 2011).

Este proceso de regulación solo es posible si se logran los giros madurativos necesarios de esta actividad cerebral y si además las prácticas de crianza y las condiciones de interacción familiar favorecen el avance desde la regulación de los primeros hábitos de organización conductual como el sueño y la alimentación, hasta el reconocimiento y la regulación de las emociones y de la conducta. De esta manera, las primeras manifestaciones de autorregulación en el niño pueden verse

a partir del segundo y tercer mes de vida, en el que es posible observar: a) el avance en la capacidad de atención visual a los estímulo, siendo mayor y mejor la manera en que dirige su atención hacia ellos; b) la estabilidad que alcanza la organización y temporalidad del ciclo de sueño, logrando períodos de sueño más prolongados y estables; c) la regulación en la expresión del llanto, comenzando a declinar la curva de llanto<sup>14</sup> que caracteriza al bebé (Barr, 1990, en SEP, 2004).

Estas manifestaciones tempranas de autorregulación constituyen las primeras formas en que el niño aprende a dominarse y son el primer escalón de “un desarrollo progresivo que va incorporando el aumento de habilidades del niño en funciones de autorregulación cada vez más maduras” (SEP, 2004, p.20) abriendo el camino para el logro del autocontrol conductual, emocional y cognitivo esencial para funcionar de forma competente a lo largo de la vida (Broson, 2000; Kopp, 2000, en SEP, 2004).

Un elemento que participa activamente en el avance de esta autorregulación es la fuerza de la energía vital que motiva al niño a lograr satisfacer sus necesidades e impulsos; esta fuerza de base biológica marca la tendencia de respuesta emocional que presenta cada persona con relación a su capacidad para tranquilizarse, enfrentar los estímulos, adaptarse, socializar y manifestar un estado de ánimo dominante. Esta fuerza es el temperamento y aunque opera en cada persona con variable intensidad, con el paso del tiempo va cambiando como reflejo de la maduración y de las interacciones sociales (Goldsmith y Campos, 1982, en SEP, 2004). De tal manera que, alrededor de los cuatro meses de edad y después de instalarse los primeros patrones de autorregulación en el niño, el temperamento real del bebé comienza a manifestarse, integrando las transformaciones derivadas de la contención externa.

---

<sup>14</sup> Vale la pena mencionar que la cantidad de llanto que caracteriza al niño pequeño es similar entre una cultura y otra, pues la expresión de llanto sigue también un curso de desarrollo. La diferencia observada entre un bebé y otro no obedece a la frecuencia con la que llora sino al tiempo en que tarda en calmarse, lo cual está relacionado con los estilos de contención que realizan los cuidadores (Barr, 1990, en SEP, 2004).

No es una tarea sencilla, pues los componentes biológicos e instintivos de la vida del niño tienden a ser persistentes y en la búsqueda de satisfacción enfrentarán la aceptación u oposición del medio, así como la aceptación u oposición de los esquemas cognitivos ya internalizados por el niño; es decir, el niño va adquiriendo una mayor capacidad de autoobservación y automonitoreo que se movilizan a partir de los esquemas de funcionamiento aprendidos y con la retroalimentación social, confrontando al niño con la eficacia de sus respuestas. Estos procesos, van surgiendo como mecanismos cognitivos reguladores del sí mismo y por tanto reguladores del comportamiento y de los procesos adaptativos (Bandura, 1986).

Estos procesos son fundamentales a fin de que las emociones extremas que orientan a la destrucción del niño o de los otros como la rabia, la voracidad, las demandas excesivas, el deseo de posesión excesiva, los celos, la envidia extrema, la rivalidad y los deseos de muerte que surgen ante la frustración, puedan ser reorientados en el curso del desarrollo y evitar que en el paso del tiempo permanezcan sin modificación. En este sentido la autorregulación emocional es una función protectora en la vida del ser humano, en la medida que restringe, inhibe o reorienta los impulsos naturales; aunque se debe cuidar que esta función no limite el desarrollo del niño a partir de imponer un control extremo de su comportamiento (Freud, 1989).

En este proceso madurativo de autorregulación emocional, el avance de la capacidad de comprensión de la realidad interna y externa es otro de los aspectos que determinan la eficacia de los mecanismos autorregulatorios. Así, el niño transita desde la incapacidad para atender, comprender y modular la expresión de sentimientos frustrantes y abrumadores, hasta el logro de la capacidad para comprender que la manera en que interpreta los hechos afecta su forma de reaccionar ante ellos, ampliando así, el repertorio de comportamientos más eficientes, flexibles y adaptativos (Harris, 1993; en SEP. 2004).

Comprender el origen de las emociones dentro de la evaluación realista de las experiencias que las origina, aún con lo frustrante o incómoda que estas puedan ser, favorece la posibilidad de dar una respuesta más adaptada y acorde a la circunstancia; considerando también que regular una emoción no es reprimirla o negarla, sino mostrar las emociones de manera eficaz dentro de las interacciones y en una gama amplia de ambientes. Tarea nada fácil, si se considera que cada familia y cada grupo social difiere en sus formas de expresión.

Se ha mencionado ya que el avance en esta comprensión y el estilo de autorregulación emocional que el niño adquiere a lo largo de su desarrollo está matizado por la cualidad y la calidad afectiva de los vínculos que establece con las personas que lo cuidan y de las ayudas que éstas le proporcionan para dominar los retos que imponen las tareas normales del desarrollo. Cuando estos vínculos son seguros y estables, permiten al niño desarrollar la seguridad y la confianza necesaria para abrirse al mundo y enfrentar las diversas experiencias de la vida. De tal manera que, un niño con confianza y seguridad en sí mismo y en el acompañamiento que recibe podrá emplear de mejor manera sus recursos individuales y los patrones o modelos mentales aprendidos para resolver los retos de la vida diaria, de otra manera como lo señaló Bowlby (1988) puede dominarlo el temor, la inseguridad, la angustia o la desorganización.

Día a día, en la experiencia con su contexto, el niño aprende que enfrentar mejor las frustraciones, los sentimientos dolorosos e incluso la expresión modulada de las emociones positivas, le posibilita establecer relaciones sociales más positivas y aumenta el sentimiento de “eficacia emocional” repercutiendo en su valía personal, al ubicarse en un lugar de dominio y control sobre sus propios sentimientos (Saarni, 1990, 1999; en SEP, 2004).

De esta manera, entre los tres y seis años de vida, el niño habrá transitado por experiencias que le permitan experimentar el nivel de estabilidad de las primeras relaciones afectivas y

mantendrá una idea clara del apoyo que pueden brindar las figuras de apego. En una buena orientación del desarrollo socioemocional se espera que esté establecida la constancia del vínculo materno y la seguridad, de tal manera que las pequeñas separaciones que la apertura de la socialización impone al niño, sean toleradas con el menor nivel de desconcierto, dando posibilidad a alcanzar una adecuada integración a nuevos ambientes como la escuela y a nuevas relaciones con otras personas, que pueden llegar a ser tan confiables (o no confiables) como la primera relación (Freud, 1989).

Así, el ingreso del niño a la escuela ayudará a ampliar su repertorio emocional integrando una variedad de respuestas emocionales: alegría, tristeza, enojo, temor, orgullo, vergüenza, culpa, incomodidad, duda, etc., lo cual queda a expensas del avance en la capacidad para comprender la realidad, de tal manera, que las expresiones emocionales más complejas están fuera de la comprensión y regulación del niño pequeño, mientras no logre el nivel de madurez cognitivo requerido. Esto implica también el avance en el desarrollo del lenguaje, el desarrollo de los conceptos, en la lógica y en la capacidad del niño para auto observarse.

Por lo tanto, el proceso de autorregulación emocional que alcanza el niño entre los tres y seis años de vida, le permite una mayor regulación de su conducta, lo que implica que el niño va fortaleciendo su capacidad para “iniciar, inhibir, sostener, planear, organizar y aplicar una estrategia” (Denckla, 1989; en SEP, 2004). Se podría pensar que estas habilidades que corresponden a patrones de organización compleja, solo se presentan en etapas más avanzadas de la vida como la adolescencia; sin embargo, estas habilidades tienen sus precursores en etapas muy tempranas del desarrollo, aunque su surgimiento depende de que el niño logre referirse a rasgos de su ambiente, logre prever acontecimientos y secuencias de hechos y logre representar simbólicamente el mundo. Es así como la función simbólica que aparece en el niño de edad

preescolar y la maduración del lenguaje son componentes necesarios para dar paso a la solución de problemas y sirvan como base para desarrollo de estas funciones ejecutivas (Barkley, 1996; Borkowski y Burke, 1996; Denckla, 1996; Goldman-Rakic, 1987; Pennington, 1996; Welsh y Pennington, 1988, en SEP 2004).

Así, se puede concluir que, aunque encontremos precursores tempranos en estas funciones, es hasta después de los seis años cuando se alcanza el control voluntario. Hasta ese momento el niño estará listo para ejercitar su autorregulación y la autonomía de su conducta orientándola a mejores procesos adaptativos y al despliegue de otros aprendizajes. Se espera así que, a los seis años el niño pueda aplicar congruentemente las reglas externas a su propia conducta y pueda observarse un niño con mejor desempeño en sus juegos, con mayor capacidad para esperar, con mayor capacidad de mantenerse tranquilo y mantener la atención de manera voluntaria, permaneciendo concentrado en una tarea.

**2.2.2.3 La Consciencia de Sí Mismo y el Conocimiento Personal.** Asociada a la historia que guardan los mecanismos de autorregulación fisiológica y emocional y las interacciones sociales aparece la consciencia de sí mismo y del mundo externo y la capacidad de autoconocimiento. Dentro del desarrollo socioemocional ser consciente implica la manera en que se van organizando las sensaciones y van adquiriendo representación en la estructura mental de la persona, a partir de registros sensoriales o imágenes que llevan al sujeto en el mismo momento a conocerse o conocer.

Desde el enfoque evolutivo y neurológico propuesto por Damásio (2004, en Monserrat 2011), el logro de la consciencia lleva implícito el “paso de un estado de ignorancia e inconsciencia a un estado de conocimiento y logro de identidad” desde la cual el sujeto va adquiriendo la realidad de ser. Desde este modelo, la consciencia es considerada como el resultado de un “proceso de



integración de diferentes sistemas sensitivos que conducen a una sensación unificada” (Monserrat, 2011, p. 16). Esta unidad de modalidades sensoriales es coordinada por un sujeto que es a la vez propietario de sus sensaciones y actor de las acciones que le permiten conocer para moverse en el medio, adaptarse y lograr mantenerse en él (Damásio, 2004, en Monserrat 2011).

De tal manera que, desde este enfoque, la consciencia tiene como antecedente mecanismos automáticos de base biológica no conscientes, orientados en ese primer momento a organizar las senso-percepciones para mantener la estabilidad del organismo, dando seguridad y tranquilidad para seguir funcionando o marcando progresivamente los estados de alerta ante las señales del medio interno o externo (Monserrat, 2011).

Esta propuesta evolutiva resulta de gran importancia para el desarrollo posterior pues es a partir de la sensación de estabilidad fisiológica desde donde surge el paso a la consciencia de ser en un tiempo y espacio específico y dar paso paulatinamente a la individualidad. De tal manera que la capacidad de ser consciente comienza a partir de conductas reflejas, automatismos y el establecimiento de redes neurales que permitirán al organismo darse cuenta de su estado, para accionar movimientos que garanticen su existencia. Sin embargo, a medida que el organismo adquiere mayor complejidad, las acciones y procesos cerebrales requieren de otros procesos intermedios que serán el soporte de otros procesamientos que favorecen la aparición de la capacidad de retener registros de experiencias en el tiempo y generar la ampliación de la consciencia, siendo su expresión directa, la memoria de hechos, que progresivamente darán paso a la integración de un “ser autobiográfico<sup>15</sup>” que lleva inmerso el transcurrir de la historia y sus proyecciones futuras (Damásio, 2004; en Monserrat, 2011).

---

<sup>15</sup> En la propuesta evolutiva neurobiológica de la consciencia, Damásio plantea cuatro periodos: El protoser, la consciencia central, la consciencia ampliada y el ser autobiográfico. Estos períodos integran la manera en que se adquiere la capacidad para ser consciente y la capacidad de conocer y reconocerse a sí mismo. (Damásio, 2004, en Monserrat, 2011).

Sin embargo, la ampliación de la consciencia no depende solo del surgimiento de redes neurales y procesos cerebrales madurativos. En su ampliación, juega un papel importante la condición física general de la persona, la experiencia y significantes que se construyen en torno a ella, las condiciones del medio ambiente y las interacciones con los otros. Y es en esta interrelación de factores desde donde la consciencia se amplía y la persona avanza en el conocimiento de sí mismo y de su entorno.

En su proceso evolutivo se pueden identificar diferentes periodos, que contemplan desde el momento del nacimiento y aún antes de él desde la etapa de gestación. En el primer periodo de consciencia predomina la vida emocional ligada a los instintos y a la diferenciación de lo agradable, desagradable o doloroso. Es un estado en donde el niño se encuentra volcado hacia sí mismo, inmerso en el mundo, pero sin lograr diferenciar su ser de lo que le rodea y sin distinguir lo interior de lo exterior, es un estado de fusión con su totalidad y con quien le cuida, sin posibilidad de diferenciar su existencia. No se habla de consciencia o intencionalidad, pues las respuestas responden a reflejos que giran en torno a la satisfacción de necesidades. (Freud, 1989; González, 2009; Mahler, 1972; Spitz, 1986, Wallon, 1963).

El segundo periodo ocurre después del primer mes de nacido. Aparece una consciencia aún ligada a la vida instintiva, pero capaz de diferenciar lo que el cuerpo percibe. Esta consciencia corporal reducida a lo que el niño es capaz de percatarse y reaccionar, le permite al niño advertir las sensaciones de hambre, frío, dolor, placer, inseguridad o miedo, pasando a reconocer de manera muy primitiva que hay algo distinto a sí mismo.

En el tercer periodo, las redes neuronales se han complejizado, se han realizados los registros básicos interaccionales ligados a la satisfacción y el impulso a la sobrevivencia amplía la comprensión del niño sobre el origen de los satisfactores y al reconocimiento de alguien que se

hace constante en el cuidado. El niño logra este reconocimiento y se hace consciente de la necesidad de cercanía y protección, se establece la diferenciación del Yo y del no Yo, la maduración motriz orienta al niño a explorar el contexto de manera más activa, manipulando y tocando, apropiándose de los objetos, dotándolos de significado, estableciendo conexiones entre las sensaciones generadas por la exploración y alentando el camino a su individuación (Freud, 1989; González, 2009; Mahler, 1972; Spitz, 1986, Wallon, 1963).

En el periodo siguiente, alrededor de los dieciocho y veinticuatro meses de edad, el niño alcanza un sentido de consciencia autobiográfica básica, pero con un sentido mayor de sí mismo que va madurando gracias a la memoria, a la capacidad de razonamiento adquirida, al desarrollo del lenguaje y a la motricidad, integrando paulatinamente la historia del ser persona. Por otra parte, a través del movimiento, incrementa la consciencia espacial comprendiendo de mejor manera la posición relativa de los objetos con relación a sí mismo, integrando los cambios en el ambiente y las sensaciones asociadas (Wallon, 1963). El ensayo de las respuestas a voluntad alcanzadas con el control corporal le permiten mayor conocimiento de sí mismo, de sus tiempos, sus necesidades de respuesta y su espacio.

Entre los 3 y los 6 años, el niño alcanzará un estado de consciencia vinculado a la cualidad de la relación que ha establecido con sus cuidadores y al nivel de satisfacción de sus necesidades. La atención, el cuidado, la sensibilidad, la constancia y la firmeza de estas figuras permitirán al niño alcanzar la comprensión de la realidad, sin perder la seguridad y confianza de seguir incursionando en ella. El niño ha construido un conocimiento de sí mismo y sabe de manera funcional los alcances de sus acciones, distingue entre lo aceptable y no aceptable de sus comportamientos a partir de las reacciones de los demás hacia él y aún, cuando sigue dominado por el egocentrismo, el desarrollo de la consciencia ahora es dominado por el sostenimiento de las

relaciones afectivas más cercanas, de tal manera que las reacciones de aceptación o rechazo por parte de estas, lo llevarán a controlar sus impulsos, poniendo distancia de sí mismo y adaptándose a la realidad externa. En este proceso, el juego y la imaginación seguirán siendo un aliado de su mundo interno de necesidades, hasta que las estructuras cognitivas logren la fuerza y complejidad necesaria para comprender la realidad y el contexto que le rodea.

Posterior a los 6 años la integración del tiempo histórico que permanece en los registros de memoria se organiza y pasado, presente y futuro adquieren una dimensión más amplia y coherente, dando paso a una capacidad de consciencia mayor. Esto conduce también al ejercicio de lo posible y lo irreal a través de la imaginación y la previsión, lo cual lleva al niño a participar en un mundo más amplio, que comienza a lograr coherencia a partir de otras habilidades que se integran para funcionar adaptativamente de manera más adecuada, la empatía, la colaboración, el sentido común, la diferenciación entre lo real y lo posible y la capacidad para decidir a partir de sí mismo y el conocimiento entre el bien y el mal irá adquiriendo fuerza, hasta alcanzar el nivel de conciencia<sup>16</sup> que le permite transitar por la vida de manera óptima.

En este sentido alcanzar el nivel más alto de conciencia que lleva a la persona a la plenitud consigo misma y con el mundo no es un proceso determinado por la edad, sino por la articulación de todos los elementos que contribuyen en el desarrollo, siendo fundamental una buena estructura

---

<sup>16</sup> Hasta ahora el término “conciencia” aparece diferenciado del término “consciencia”, los cuales en la literatura explorada aparecen en algunos momentos claramente diferenciados y en otros sin diferencia alguna en su aplicación. Sin embargo, en el proceso del desarrollo que nos ocupa parece prudente la observación que la CONSCIENCIA aparece como la capacidad de ser consciente de cada uno de los estímulos que nos rodea y nos permite formar parte de la realidad, ser conscientes de las emociones, de lo que gusta o molesta, de sí mismo y del entorno. Mientras que la CONCIENCIA se encuentra vinculada a la voluntad y la intencionalidad de adaptarnos y elegir responsablemente nuestras respuestas a partir de un proceso reflexivo sobre el bien y el mal (González, 2009; Sabater, 2019). Para esta investigación ambas concepciones forman parte de un continuo en el desarrollo y son procesos que se mantienen integrados y en unidad funcional. Su estudio merece un apartado importante y tema extenso de otra investigación. Valga por el momento esta nota para hacer notar la consciencia de su diferencia.

biológica, un contexto enriquecido, una experiencia cálida y un buen acompañante (González, 2009).

A manera de conclusión de este apartado, se subraya que la capacidad de ser consciente de sí mismo y del contexto, de relacionarnos con el mundo, regular los comportamientos, valorar las respuestas de los otros y adaptarnos a las circunstancias de la vida diaria de manera eficaz y funcional son competencias que requieren madurar en el tiempo y aunque continúan fortaleciéndose a lo largo de la vida, es en la infancia donde se cimenta la estructura que da soporte a todo el desarrollo posterior.

Con el fin de integrar los aportes antes mencionados, la tabla siguiente (Tabla 6) organiza los principales avances del desarrollo socioemocional, de acuerdo con las áreas hasta ahora identificadas en los aportes hechos por los autores revisados.

**Tabla 6**

*Áreas del Desarrollo Socioemocional y Avances Madurativos*

Área Periodo	Consciencia de sí mismo	Interacción social	Autorregulación y avance a la autonomía.
0-3 meses	La vivencia personal lleva una base sensorial, organizando las primeras emociones a partir de la percepción de placer y displacer. Lo interno y externo se encuentran indiferenciados, por lo que el niño no es consciente que la fuente de satisfacción es externa, pues no es identificada. Madre-hijo integran una unidad biológica sin distinción entre el yo y no yo. No hay consciencia de los límites del cuerpo.	No hay reconocimiento de los objetos externos, ni de quien satisface las necesidades. La condición de inmadurez coloca al bebé, en una situación de dependencia en la relación que establece con los cuidadores o el exterior. El bebé busca atraer la atención del contexto activando mecanismos de llamado como el llanto. El logro del control homeostático orienta la atención del niño hacia los adultos cercanos. Hacia la tercera – cuarta semana se observan reacciones en su rostro bastante definidas ante la voz humana y una preferencia del bebé por los estímulos sociales. No reconoce a las personas en su individualidad, pero identifica parte de los estímulos que le	La actividad general está regulada por los sistemas biológicos y por los mecanismos senso-perceptivos de lo agradable o desagradable. Predominan las conductas reflejas e impulsivas como respuesta a las necesidades fisiológicas y a la intensidad de los estímulos. La regulación es autónoma <sup>17</sup> y la competencia del bebé se centra en lograr la estabilidad corporal y de sus respuestas fisiológicas. Las funciones de organización y de regulación de su conducta depende de los otros (regulación externa) y de la cualidad de la relación que establece con los cuidadores.

<sup>17</sup> Autónoma se refiere al sistema nervioso autónomo.

---

		ofrecen (postura, forma de cargarlo, rostro, voz, etc.). Al segundo mes, predominan las relaciones parciales y las respuestas afectivas aparecen como respuestas a estímulos sociales.	
3-6 meses	El reconocimiento de las sensaciones placenteras derivadas de las experiencias, motivan el interés del niño por la exploración del mundo. El bebé comienza a estar vinculado con su cuerpo y sus sensaciones iniciando el juego autoerótico o de autoestimulación, (tocar sus manos, observar sus movimientos), la piel actúa como receptor de estímulos placenteros o displacenteros. Aún no logra diferenciar entre sí mismo y el mundo externo, pero se amplía el conocimiento de la realidad a partir de la maduración de la función perceptivo-visual logrando mayor y mejor atención y registro de los estímulos.	Comienza la fase de exploración del mundo y el enamoramiento por descubrir, disfrutar y experimentar la interacción con los otros. Aprende a utilizar las señales dadas por los adultos al percibir las regularidades que se presentan en las interacciones. Comienza a diferenciar a las personas de apego y a reconocer a las personas por su forma de acercamiento. Se observa una preferencia por sus cuidadores. Aparece la sonrisa como primer organizador psíquico que representa los primeros rudimentos de un yo en organización. Presenta vocalizaciones, conductas faciales e indicios motores como muestra de receptividad y búsqueda de respuesta de los adultos. Surge el sistema interaccional niño-contexto más definido al percatarse de secuencias de comportamiento.	Mejora la organización de las sensopercepciones y el control de la estabilidad interna, prolongando los estados de atención. El bebé se mantiene activo en la interacción con los estímulos del contexto. Logra orientarse para seleccionar un estímulo y mantener su atención en ellos (atención focalizada). El niño busca objetos, los toma y explora con un interés que fomenta su autonomía. El ciclo de sueño se estabiliza gradualmente, logrando períodos de sueño y vigilia más prolongados. Los patrones de ingesta de alimento se regularizan. La expresión de la incomodidad se hace de manera abierta, con llanto y enojo dirigido al medio externo, pero la curva de llanto comienza a organizarse y mantenerse estable y acorde a las cualidades de respuesta del exterior.
6-9 meses	Se logra la consciencia de la presencia de alguien que cuida, que es constante y que es la fuente de satisfactores. Se manifiesta la diferenciación entre el Yo y no Yo y se establece la noción de permanencia de los objetos. La figura de apego se establece como la primera relación emocional estable, por lo que es tomada como apoyo para la apertura y exploración del contexto social.	El interés por el mundo humano sienta las bases del diálogo con los padres y la expresión de la sonrisa, la tristeza, miedo y asombro logran la intencionalidad como respuesta a los ofrecimientos del medio. Se inicia la fase de comunicación intencional en la que los patrones de relación se hacen más estables en torno a la forma de apego y filiación. Se da cuenta de que sus comportamientos tienen un efecto en el exterior. Aparece la capacidad para diferenciar entre la madre y los otros, por lo que los otros existen en función de la interferencia en la relación con este objeto o cuidador. Los patrones de respuesta que da el niño comienzan a ser no predecibles por los padres, mostrando el niño un tiempo y ajuste propio como muestra de su iniciativa en la interacción.	Se ponen a prueba los límites en relación con la capacidad para percibir la información, responder a ella, recuperarse y mantenerse estable, lo cual mejora la sincronización de respuestas, la tolerancia y la capacidad de espera. La manifestación de alegría y estabilidad son signos de un buen acoplamiento. Se presentan reacciones de sufrimiento por el distanciamiento de los cuidadores, aunque este sea breve. Aparece el destete como primer desprendimiento y la introducción de sólidos marca la aceptación a nuevas experiencias y sensaciones. El rechazo, el miedo o desconfianza ante los extraños toma fuerza apareciendo la angustia ante la separación.

---

9-18 meses	<p>Se logra una mayor comprensión de las situaciones organizando respuestas emocionales más cercanas a la experiencia.</p> <p>Se manifiesta un sentido del Yo que comienza a conectar y combinar emociones, conductas y significados</p>	<p>Aparece la constancia con la persona de apego, que permite el mantenimiento de una imagen interna positiva e integrada de la madre, siendo esta representación una base para siguientes relaciones afectivas</p> <p>Comienza el periodo de dependencia relativa en el que el niño busca la individuación cada vez mayor.</p> <p>Se integran formas más complejas de interacción socioemocional. El amor se expresa con mayor ternura, abrazos, besos, etc. y así las diferentes emociones.</p> <p>Los otros aún son considerados como objetos de apoyo para satisfacer las necesidades y encaminar el desarrollo.</p> <p>Aparece la capacidad de imitar y responder a conductas avanza a través de la iniciativa.</p>	<p>Se espera la satisfacción de necesidades y deseos, expresando molestia y enojo al no conseguirlo.</p> <p>El avance cognitivo logrado en este periodo permite diferenciar la respuesta de los otros hacia él.</p> <p>Las reacciones a voluntad se hacen presentes y son muestra de un comportamiento más autorregulado desde el interés egocéntrico.</p> <p>Aparece la locomoción, como progreso madurativo básico para la exploración del mundo y la separación progresiva de los cuidadores.</p>
18-24 meses	<p>Se amplía la comprensión de la realidad. Identifica que las cosas tienen un nombre y comienza a integrar el aspecto nominativo de los objetos y su función básica.</p> <p>El niño recrea y representa estos objetos de manera interna.</p> <p>Construye percepciones emocionales que están sujetas a procesos de mayor integración antes de poder ser comunicadas.</p>	<p>Se diferencian con mayor claridad las actitudes en los otros y de sí mismo, dando paso a interacciones sociales y emocionales más complejas en la vida diaria.</p> <p>La imitación de la conducta de los otros es más evidente.</p> <p>Comienza la interacción entre pares dentro del juego.</p> <p>Se fortalecen las vías de relación con el contexto desde el plano motriz. El desplazamiento del niño garantiza la exploración del contexto.</p>	<p>Se amplía la incorporación de la experiencia desde las diversas vías perceptivas; el niño ve, escucha, huele, toca, prueba, asimila e integra las experiencias modulando su acercamiento a ella a partir de las reacciones emocionales y sentimientos que producen en él.</p> <p>Se orienta sobre las situaciones conocidas y por el predecibles.</p>
2-3 años	<p>Se instala un sentido de sí mismo más coherente.</p> <p>Se da el ingreso en el pensamiento del niño al mundo simbólico y se amplía su capacidad para utilizar símbolos a través de las palabras. Predomina el interés por conocer conceptos usando la pregunta ¿qué es?</p> <p>Crea ideas que combinan experiencias propias con objetos, dando paso a la imaginación.</p> <p>El sentimiento de seguridad y de confianza, favorece la apertura a nuevos aprendizajes.</p>	<p>Se presenta una mayor capacidad del niño para diferenciarse de su madre.</p> <p>Aparece el “No” como respuesta, lo cual favorece la diferenciación entre sí mismo y el otro, ampliándose el campo de las interacciones sociales.</p> <p>Se fortalece la incorporación del sistema de valores y normas de funcionamiento de su entorno.</p> <p>Comienza a manifestarse la preocupación por la figura materna o el cuidador principal.</p> <p>Aparecen comportamientos de ayuda, compartir o consuelo.</p> <p>La retroalimentación que recibe el niño a sus comportamientos organiza nuevas formas de adaptación, aumentando la comprensión de las normas sociales.</p>	<p>Aparece el “No” en gesto y palabra, como gesto de mayor individuación.</p> <p>Se presentan emociones de expresión ambivalente como actitudes de acercamiento y distancia, de dominio, control o destrucción, de expresión de amor, rechazo, celos o vergüenza, hacia las personas o situaciones externas como respuesta al dilema dependencia – independencia que mantiene con los cuidadores.</p> <p>Elige entre alternativas que le ofrece el contexto.</p> <p>Logra la regulación de necesidades instintivas como el control de esfínteres y los hábitos de alimentación, como reflejo de mayor autocontrol corporal lo que</p>

			<p>repercute en el sentimiento de eficacia y en el logro de metas.</p> <p>Se presenta una lucha por la búsqueda de control de las situaciones que llega a ser conflictiva debido a las exigencias del contexto.</p> <p>Aparecen rutinas y negativas al cambio, lo que genera expresiones de molestia y rabietas.</p>
3-6 años	<p>Los nuevos aprendizajes replantean la organización interna del niño, amplían las ideas sobre el contexto y se reorganiza el significado de las experiencias.</p> <p>Se incrementa la tendencia a la curiosidad, que lleva al niño a explorar y conocer desde un interés particular.</p> <p>Se desarrolla la capacidad de diferenciar el hacer del creer, la fantasía de la realidad; se amplía la comprensión sobre el origen de la imaginación. El niño trabaja con ideas más apegadas a la lógica causal y realidad.</p> <p>Se adquiere una mayor capacidad de autoobservación y automonitoreo asociadas a un mayor conocimiento de sí mismo y del contexto que le rodea.</p> <p>Comprende la relación entre emoción, conducta y consecuencia al estar cerca de otras personas. El reconocimiento a los logros y cualidades del niño favorece el sentido de autoeficacia y de autonomía, lo cual fortalece su autoestima.</p>	<p>Se manifiesta la identificación y apego afectivo con los progenitores, sobre todo al progenitor del sexo opuesto.</p> <p>La internalización de los controles externos va siendo más evidente y el ingreso a la escuela favorece que el niño incorpore lo que se espera de él, pasando de modelos de interacción familiar a modelos de aplicación general.</p> <p>Aparece la necesidad de ser mirado y reconocido en su identidad por parte de los padres. Sabe que hacer o decir para obtener atención</p> <p>Se relaciona con niños de su edad y con adultos</p> <p>Aparece emociones como la vergüenza y la culpa que orienta a la protección y reparación del daño y al cuidado de sí mismo y de las relaciones.</p> <p>La preocupación por el otro se hace presente y surge el sentimiento de empatía.</p> <p>.</p> <p>.</p>	<p>La regulación de los impulsos destructivos y amorosos que surgen en las interacciones del niño comienza a ser más evidente, dando paso a la neutralización de las tendencias naturales.</p> <p>Aparece una mayor capacidad para anticipar, evaluar consecuencias, organizar y planear respuestas. Comienza a disminuir el egocentrismo y se permite una actuación más regulada de la conducta. Es capaz de controlar o inhibir comportamientos no permitidos.</p> <p>El repertorio de expresión emocional se amplía a una variedad de respuestas emocionales que son reguladas a expensas del avance en la capacidad para comprender la realidad, de auto observarse y monitorear sus respuestas e interacciones.</p> <p>La cualidad de “voluntad” de las funciones de percepción, atención y memoria se comienza a ser presente.</p> <p>Logra participar por su iniciativa en amplia gama de actividades.</p>
6- adelante	<p>Se presenta la conciencia para aceptar las consecuencias de los comportamientos.</p> <p>Ha adquirido claridad sobre sí mismo, lo que le gusta, disgusta y cualidades básicas de su persona.</p> <p>La capacidad para comprender los hechos de la realidad, los límites de su contexto y aplicar la</p>	<p>La función de apego de los padres se ha internalizado, comenzando a ser menos necesitados de manera física.</p> <p>Los hermanos, familiares, amigos y otros adultos cercanos aparecen como figuras que amplían la forma de resolver los retos de la vida diaria.</p> <p>El sentido social se hace presente; surge la aceptación voluntaria de las reglas de alimentación, higiene y</p>	<p>Se alcanza el control voluntario de la conducta y de las funciones de atención y memoria.</p> <p>El niño prueba su independencia, experimentando en diferentes grupos sociales, mostrando una mayor capacidad para cuidar de sí mismo.</p> <p>La expresión de los impulsos agresivos se desplaza a formas de</p>



---

<p>capacidad para prever, valorar y decidir su respuesta sobre estándares sociales del bien y el mal es más eficaz. Avanzará progresivamente a un nivel de conciencia que le permita integrarse a la socialización, al bien individual y social y a la decisión responsable de su actuar.</p>	<p>sanitarias. Se prioriza el respeto a las reglas de convivencia. Se integran los otros como socios de las tareas. Se internaliza el sentido de responsabilidad y de cooperación.</p>	<p>expresión más satisfactorias y funcionales para la adaptación. La satisfacción que obtiene en el juego va siendo desplazada por el placer del logro de la tarea cumplida. Su capacidad para regular su comportamiento general y tolerar la frustración y la espera es más estable avanzando a una internalización compleja del sistema de valores y normas de su grupo social. La empatía, la colaboración, la autonomía, la eficacia personal y el control emocional se hace evidente y la energía vital está orientada al crecimiento y al logro de una gran cantidad de aprendizajes.</p>
---	--	---

---

Elaboración propia tomando como referencia los aportes de Aldrete-Cortez, Carrillo-Mora, Esquivel-Ancona, Mancillas-Olivares y Schnaas, 2014; Bandura, 1986; Bowlby, 1988; Brazelton, 1993; Emde, 2017; Freud, A. 1989; González, 2009; Greenspan-Thorndike, 1987; Ochoa-Torres y Lelong, 2004; Spitz, 1986; Winnicott, 1993.

### ***2.2.3 Indicadores del Desarrollo Socioemocional***

La organización esquemática e integrativa plasmada en el cuadro anterior, sobre las diversas propuestas hechas por los autores en torno a la manera en que evoluciona el desarrollo socioemocional, partió del propósito de hacer fácil la identificación de sus transiciones en el tiempo. No fue tarea sencilla, pues se trata de un desarrollo complejo cuyo avance es observable cuando el niño da saltos madurativos notables y permanentes en el tiempo y en el espacio, articulando ese avance con los adelantos en otras áreas.

Cada área plantea en su dinamismo diversos componentes que hacen al niño cada día más capaz de auto conocerse, autorregularse e interactuar con el mundo y con sus propias necesidades. Estos componentes se hacen evidentes a partir de comportamientos que demuestran lo que el niño es capaz de realizar. Así, se considera que cada área o dimensión mencionada se compone por un grupo de capacidades y competencias y cada competencia a su vez se integra por habilidades específicas que se observan a través de indicadores comportamentales y actitudinales que muestran los niños al ir avanzando.

Como se mencionó en líneas anteriores, el avance de estas áreas no se adquiere solo como resultado de la edad, ya que se amplían y maduran a partir de la interrelación del equipo neurobiológico con la experiencia, las interacciones, los significantes construidos a partir de los retos que enfrenta el niño en su hacer y lo que logra resolver. De manera que cada logro se manifiesta con una complejidad creciente y constituye el fundamento para avanzar en los saberes que necesita alcanzar para garantizar un adecuado desarrollo posterior.

Identificar este avance, permite establecer niveles de dominio (Juárez y Delgado, 2007) de cierta habilidad, presentes o esperados en el niño de acuerdo con intervalos de tiempo flexibles, lo cual permite observar pautas de progresión de un área o dimensión a lo largo del tiempo, que señalan lo esperado en este desarrollo. Así, por ejemplo, el avance del desarrollo socioemocional de manera general parte del predominio de la vida instintiva, la indiferenciación de las sensaciones y el logro del control homeostático, hasta la ampliación de la comprensión de la realidad, la regulación de las emociones, el control voluntario de la conducta y de las funciones cognitivas que permiten valorar, predecir y reorientar las decisiones de respuesta para adaptarse al medio y alcanzar la autonomía.

La tabla 7 ejemplifica de manera general las pautas de progresión en este desarrollo, el cual requiere ser revisado como una unidad y cada uno de los aspectos madurativos que se señalan requieren ser comprendidos como un indicador dinámico que involucra cambios (Bornstein y Lamb, 1999 en Juárez y Delgado 2007) internos y externos, pero que se mantienen interrelacionados, no fragmentadas ni separados del todo.

### **Tabla 7**

#### *Indicadores del Desarrollo Socioemocional en la Infancia*

Periodo	Indicadores de su desarrollo
0-3 mes	Predominio de las conductas reflejas y de base impulsiva. Indiferenciación de las sensaciones y de los objetos externos, no hay consciencia de sí mismo y del entorno, el niño se encuentra fundido e indiferenciado con la totalidad, lo que marca la dependencia del niño a sus cuidadores externos.

---

	<p>Percibe estímulos internos y externos, el objetivo es lograr el control homeostático, la regulación autonómica y la organización de las primeras emociones a partir de las experiencias de placer y displacer. La identificación de sensaciones se ubica en el cuerpo y aparece la consciencia primitiva de darse cuenta.</p> <p>Después de las primeras semanas de vida comienza el interés por explorar y reconocer el mundo externo e interno. Comienza a relacionarse con parcialidades del mundo externo. Surge la dualidad sujeto-objeto. Un logro central es mantener la interacción y el interés por el mundo externo.</p>
3 a 6 meses.	<p>Diferenciación entre el yo y los otros. El niño es capaz de reconocer al cuidador y explora las cualidades de los otros con quienes interactúa.</p> <p>Logra la regulación de los ciclos fisiológico de sueño y apetito.</p> <p>Se organiza la curva de llanto y se mantiene estable y acorde a las cualidades de respuesta del exterior.</p> <p>Se manifiesta el diálogo en las interacciones y se aparece respuestas emocionales como la sonrisa con intención de comunicación social.</p> <p>Comienza la fase de exploración y de enamoramiento del mundo, que parte de descubrir, disfrutar y experimentar la interacción con los otros.</p>
6 a 9 meses.	<p>Aparece la comunicación intencional con los cuidadores o el exterior. Los patrones de relación se hacen más estables en torno a la forma de apego y exploración del contexto.</p> <p>Se presentan manifestaciones de alegría, confianza, miedo y desconfianza ante la presencia o ausencia de los cuidadores. La sonrisa dada por imitación logra la intencionalidad como respuesta a los ofrecimientos del medio.</p> <p>Se alcanza mayor integración de sí mismo, aparece el destete como primer desprendimiento.</p>
9 a 18 meses.	<p>Aparece la constancia con la persona de apego, que permite el mantenimiento de una imagen interna positiva e integrada de la madre, siendo esta representación una base para siguientes relaciones afectivas. Aparece de manera más clara la consciencia individual separado de la madre y en ese movimiento surge el sentido del “Yo”.</p> <p>Aparece la locomoción, como progreso madurativo importante para la exploración del mundo.</p> <p>Se organizan los primeros intereses por conocer y explorar a voluntad.</p> <p>Se logra un avance cognitivo que le permite organizar las emociones, el avance de estos procesos le permiten diferenciar con claridad actitudes y comienzan a organizarse de forma más compleja las pautas sociales y emocionales de la vida diaria. Surge la imitación y se da el tránsito del instinto al pensamiento, el niño busca respuestas o reacciona para buscarlas como ser alzado o pedir algo.</p>
18 a 24 meses	<p>Identifica que las cosas tienen un nombre y comienza a integrar el aspecto nominativo de los objetos.</p> <p>Aparecen mecanismos mentales que amplían la comprensión de la realidad.</p> <p>Recrea estos objetos, experiencias y emociones desde representaciones mentales que requieren madurar antes de ser comunicadas. Estas representaciones mentales guardan el registro global de las experiencias, lo que ve, escucha, huelo o siente asociado a los hechos.</p>
2 a 3 años	<p>Aparecen destrezas motoras y de lenguaje que orientan el interés del niño. Comienza a incrementar el uso de palabras (vocabulario).</p> <p>Aparece el “No” en gesto y palabra, como expresión de individuación. Consciencia con predominio egocéntrico.</p> <p>Muestra actitudes de acercamiento y distancia, de dominio, control o destrucción, de expresión de amor, rechazo, celos o vergüenza, hacia las personas, objetos o situaciones externas</p> <p>Inicia el control esfinteriano, reflejando la posibilidad de autocontrol y eficacia personal en la regulación de necesidades corporales.</p>
3-6 años	<p>Avanza la capacidad para diferenciar y comprender la realidad y enriquecer el significado que da a las experiencias. Integra la lógica causal a la comprensión de los hechos que vive. Comprende el origen de la imaginación. Amplía la curiosidad y su sentido de eficacia.</p> <p>Se amplían las interacciones del niño con el contexto. Internaliza los controles externo y diferencia entre lo aceptable y no aceptable de su comportamiento a partir de las respuestas del exterior.</p>

---

---

	<p>Ampliación de la socialización y la integración de los otros en sus acciones. Mayor estabilidad en las relaciones afectivas y en la forma de acercarse y relacionarse con los demás.</p> <p>Reconoce y expresa diferentes estados emocionales.</p> <p>Se reconoce diferenciado en su género y en algunas de sus cualidades e intereses.</p> <p>Presenta una mayor capacidad para organizar, planear y evaluar consecuencias, como resultado del control voluntario de la atención, la memoria y el control voluntario. Mayor capacidad para iniciar, inhibir, sostener, planear, organizar de manera sencilla y aplicar una estrategia integrando los rasgos y condiciones de su contexto.</p>
6 años en adelante	<p>Se alcanza el control voluntario de la conducta y de las funciones de atención y memoria.</p> <p>Participa en diferentes grupos sociales, mostrando una mayor capacidad para cuidar de sí mismo y adaptarse a las solicitudes del contexto regulando sus emociones.</p> <p>Disminuye el egocentrismo, predominando la consciencia de la realidad.</p> <p>Se internaliza el sentido de responsabilidad y de cooperación.</p> <p>Las decisiones sobre su comportamiento comienzan a ser más voluntarias, tomando como punto de partida el conocimiento sobre lo aceptable o no aceptable, manteniéndose en una confirmación de la estructura moral que se internaliza y fortalece en retroalimentación con el medio.</p> <p>Se amplía la conciencia para aceptar las consecuencias de los comportamientos.</p> <p>La empatía, la colaboración, la eficacia personal y el control emocional se hace evidente.</p> <p>La energía vital está orientada a ampliar el interés por conocer y aprender.</p>

---

Elaboración Propia tomando como base los aportes de Bandura, 1986; Bowlby, 1988; Emde, 2017; Freud, A. 1989; Spitz, 1986; Winnicott, 1993.

En esta línea de comprensión, las teorías explicativas sobre la inteligencia emocional hacen también su aporte a la identificación de áreas e indicadores específicos que permiten observar la capacidad de las personas para lograr un nivel óptimo de desarrollo socioemocional. Estas teorías no describen procesos madurativos de este desarrollo, pero desde el marco de referencia de la inteligencia emocional si especifican factores, componentes, dimensiones o competencias que integran este desarrollo (Mayer y Salovey, 1997; Goleman, 1998, Bisquerra, 2007).

Retomando la propuesta de Mayer y Salovey (1997), ser emocionalmente inteligente y alcanzar un óptimo desarrollo socioemocional implica resolver una serie de tareas, que permiten al sujeto adaptarse de forma adecuada al medio ambiente y responder a los retos de la vida diaria de manera asertiva. La propuesta de Mayer y Salovey identifica cuatro componentes que se establecen de forma jerárquica e integran diversas habilidades:

a) Percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, a partir de la habilidad para identificar las emociones en uno mismo y en los demás.

b) Acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, a través de la habilidad para asimilar la información emocional y utilizar, generar o aprovechar las emociones para favorecer otros procesos cognitivos.

c) Comprender y conocer las emociones por medio de la habilidad para reflexionar acerca de la información emocional.

d) Regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual, a través de la habilidad para gestionar las emociones, reflexionar sobre su utilidad y moderar su expresión, entando abiertos a la información que nos brindan (Mayer y Salovey, 1997).

De la misma manera Goleman (1998) identifica veinticinco competencias organizadas en dos grupos y cinco dominios: El primer grupo considera las competencias del ámbito personal, las cuales determinan el modo en que las personas se relacionan consigo mismas; forman este grupo:

a) La consciencia de uno mismo o capacidad para ser consciente de los propios estados internos implica la capacidad de conocer las emociones y reconocer un sentimiento en el momento en el que ocurre.

b) La autorregulación o capacidad para manejar las emociones, controlar los estados, impulsos o recursos internos, con el fin de expresarlos de manera apropiada. Esta competencia está relacionada con la toma de consciencia de las propias emociones y la capacidad para matizarlas, suavizarlas o regularlas. Integra la posibilidad de demorar la espera de gratificaciones y dominar la impulsividad, elementos básicos para el logro de objetivos.

c) La automotivación que incluye las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de los objetivos. Esta competencia orienta las emociones y la motivación hacia el logro de metas y se relaciona con la habilidad para tolerar la espera de gratificaciones y la regulación de los impulsos a fin de alcanzar metas productivas y efectivas.

El segundo grupo integra las competencias sociales, que determinan el modo en que se dan las relaciones con los demás, incluye:

d) La empatía o consciencia de los sentimientos, necesidades o preocupaciones ajenas. El reconocimiento de las emociones de los demás y la habilidad para identificar lo que pasa en los otros.

e) Las habilidades sociales que integran la competencia para establecer interrelaciones con los otros. Esta competencia integra la habilidad social para interactuar de forma adecuada con los demás y es una base importante de la eficiencia interpersonal. (Goleman, 1998).

Años más tarde, Goleman reorganiza su propuesta con fines de aplicación en el desarrollo organizacional, reduciéndola a cuatro dominios y dieciocho competencias: (tabla 8)

**Tabla 8**

*Dominios y Competencias de la IE Propuestas por Goleman*

Dominios y competencias que integran la inteligencia emocional.			
Conciencia de sí mismo	Autogestión	Conciencia social	Gestión de las relaciones
*Consciencia emocional de uno mismo.	*Autocontrol emocional.	*Empatía.	*Liderazgo inspirado.
*Valoración adecuada de uno mismo.	*Transparencia.	*Conciencia de la organización.	*Influencia.
*Confianza en uno mismo.	*Adaptabilidad.	* Servicio.	*Desarrollo de los demás.
	*Logro.		*Catalizar el cambio.
	*Iniciativa.		*Gestión de los conflictos.
	*Optimismo.		*Establecer vínculos.
			*Trabajo en equipo y colaboración.

Tomado de Goleman, Boyatzis y McKee, 2002, en Bisquerra, 2007, p. 66.

En estos dos modelos, se puede identificar que los componentes propuestos por Mayer y Salovey y los dominios y competencias propuestos por Goleman, hacen referencia a las dos grandes dimensiones del desarrollo que nos ocupa, lo emocional y lo social y en la especificación de los componentes, coinciden resaltando aspectos básicos del desarrollo socioemocional como es

la importancia de avanzar en el conocimiento de uno mismo, en la capacidad de ser consciente de lo que sucede dentro y fuera de sí mismo, en movilizar respuestas emocionales que orienten las actuaciones de la persona, regulando su expresión y favoreciendo la sana adaptación a su medio.

En esta misma línea, el modelo de inteligencia emocional-social propuesto por Bar-On propone quince subfactores agrupados en cinco grupos generales que se mencionan a continuación (Tabla 9).

**Tabla 9**

*Factores de la IE Propuestos por Bar On*

Factor/Definición	Sub factores
Habilidades intrapersonales. Capacidad de ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas de sí mismo.	Autocontrol, Autoconsciencia, Asertividad, Independencia Autorrealización.
Habilidades interpersonales. Capacidad para ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas de los otros.	Empatía, Responsabilidad social, Relación interpersonal.
Adaptabilidad. Capacidad para estar abierto a cambiar los sentimientos dependiendo de las situaciones.	Prueba de realidad, Flexibilidad y Solución de problemas
Manejo del estrés. Capacidad para gestionar el estrés.	Gestionar el estrés y tolerarlo, Controlar los impulsos
Manejo del estado de ánimo. Habilidad para sentir y expresar emociones positivas.	Optimismo, Felicidad

Tomado de Bar-On, 2006 en Extremera y Fernández-Berrocal, 2006.

Al igual que Mayer- Salovey y Goleman, la propuesta de Bar-On ha tenido gran aceptación en el campo del desarrollo organizacional y el desarrollo personal, pues a partir de su modelo de inteligencia emocional-social, fue uno de los primeros en desarrollar instrumentos de medición para evaluar los diferentes factores que integran esta inteligencia y sentó las bases para el desarrollo de diversos instrumentos basados en entrevistas, cuestionarios, medidas de autoinforme

orientados a obtener lo que llamó un coeficiente de inteligencia emocional (EQ-i)<sup>18</sup> y un perfil de desempeño social y afectivo (Bar-On, 2006 en Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

En esta misma línea de influencia Bisquerra y Pérez Escoda señalan un grupo de competencias emocionales que junto con las propuestas anteriores han sido la base para el desarrollo de proyectos de desarrollo personal en el campo educativo. De acuerdo con Bisquerra y Pérez Escoda, estas competencias emocionales integran “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra-Pérez Escoda 2007).

Estas competencias se agrupan en cinco competencias generales y veintinueve micro competencias: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. La tabla siguiente (tabla 10) muestra su organización.

**Tabla 10**

*Competencias de la IE Propuesta por Bisquerra y Pérez Escoda*

Competencias	Micro competencias	Habilidades que integra
CONCIENCIA EMOCIONAL. Tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, conocer y comprender las emociones, tener la capacidad de percibir el clima emocional de un contexto.	<i>Conciencia de las propias emociones.</i>	Percibir con precisión los sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos.
	<i>Nombrar las emociones.</i>	Eficacia en el uso del vocabulario emocional y utilizar las expresiones disponibles en el contexto cultural.
	<i>Comprensión de las emociones de otros.</i>	Percibir las emociones y sentimientos de los demás. Implicarse empáticamente en las vivencias emocionales.
	<i>Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.</i>	Reconocer que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

<sup>18</sup> El coeficiente de inteligencia emocional (EQ-i) es una estimación del nivel en el que se encuentran los diversos componentes o factores que integran el perfil de funcionamiento social y emocional de la persona. Este concepto ha sido de gran utilidad psicométrica y amplia aplicabilidad para el desarrollo de instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional (Bar-On 2006, en Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).



<p>REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES. Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Parte de la habilidad para diferenciar entre emoción, cognición y comportamiento.</p>	<p><i>Expresión de emociones de manera apropiada.</i></p>	<p>Expresar las emociones de forma apropiada. Comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa tanto en uno mismo como en los demás.</p>
	<p><i>Regulación de las emociones y los sentimientos.</i></p>	<p>Aceptar que los sentimientos y emociones deben ser regulados, regular la impulsividad, tolerar la frustración para prevenir estados emocionales negativos. Perseverar en el logro de los objetivos y diferir recompensas.</p>
	<p><i>Habilidad de afrontamiento.</i></p>	<p>Afrontar retos y situaciones de conflicto. Generar estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de las emociones.</p>
	<p><i>Autogenerar emociones positivas y disfrutar de la vida.</i></p>	<p>Autogenerar y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar de la vida. Auto gestionar el propio bienestar emocional y buscar una mejor calidad de vida.</p>
<p>AUTONOMÍA EMOCIONAL. Capacidad de autogestión y eficacia personal en lo que se realiza.</p>	<p><i>Autoestima.</i></p>	<p>Tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; Mantener buenas relaciones consigo mismo.</p>
	<p><i>Automotivación.</i></p>	<p>Automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida y para dar un sentido a la vida.</p>
	<p><i>Autoeficacia emocional. Responsabilidad.</i></p>	<p>Percepción de autoeficacia en las relaciones sociales y personales. Lograr un balance emocional. Responder sobre los propios actos, asumir la responsabilidad al tomar decisiones.</p>
	<p><i>Actitud positiva.</i></p>	<p>Adoptar una actitud positiva ante la vida, manifestar optimismo y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás, ser bueno, justo, caritativo y compasivo.</p>
	<p><i>Análisis crítico de normas sociales.</i></p>	<p>Evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales, relativos a normas sociales, sin adoptar comportamientos estereotipados.</p>
	<p><i>Resiliencia.</i></p>	<p>Enfrentar con éxito condiciones sumamente adversas de vida (pobreza, guerras, orfandad, etc.).</p>
<p>COMPETENCIA SOCIAL. Mantener buenas relaciones con otras personas</p>	<p><i>ominar y poner en práctica las habilidades sociales</i></p>	<p>Poner en práctica habilidades sociales como escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, etc.</p>
	<p><i>Respeto por los demás.</i></p>	<p>Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.</p>
	<p><i>Comunicarse efectivamente.</i></p>	<p>Poner en práctica la comunicación receptiva y expresiva (iniciar y mantener conversaciones, expresar los pensamientos y sentimientos con claridad).</p>
	<p><i>Compartir emociones.</i></p>	<p>Compartir emociones de manera sincera, recíproca y simétrica en las interrelaciones.</p>
	<p><i>Comportamiento prosocial, Cooperación, Asertividad.</i></p>	<p>Realizar acciones en favor de otras personas.</p>
		<p>Mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad.</p>

	<i>Prevención y solución de conflictos.</i>	Identificar, anticipar o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Capacidad de negociación y mediación.
	<i>Gestionar situaciones emocion</i>	Reconducir situaciones emocionales en contextos sociales y activar estrategias de regulación emocional colectiva.
COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR. Adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, organizándola de forma sana y equilibrada para facilitar experiencias de satisfacción y bienestar.	<i>Fijar objetivos.</i>	Fijar objetivos positivos y realistas a corto o largo plazo.
	<i>Toma de decisiones.</i>	Tomar decisiones sin dilación en situaciones que acontecen en la vida diaria.
	<i>Buscar ayuda y recursos.</i>	Identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.
	<i>Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.</i>	Reconocer los propios derechos y deberes; desarrollar sentimiento de pertenencia y participación, solidaridad, y compromiso; ejercer valores cívicos y respeto por los valores multiculturales y la diversidad.
	<i>Bienestar emocional.</i>	Gozar de bienestar emocional y contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive.
	<i>Fluir.</i>	Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida.

Fuente: Tomado de Bisquerra y Pérez Escoda (2007), "Las competencias emocionales". Revista Educación XX1. Tomo 10, pp. 70-74.

Estas propuestas han llamado la atención del sector educativo, el cual, en los últimos años, ha dado gran importancia a favorecer el desarrollo socioemocional en los niños y adolescentes desde la escuela a partir de programas específicos en los que se reconoce el papel central de las emociones y la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse de manera sana (SEP, 2017).

Se ha hecho énfasis en promover en los alumnos el fortalecimiento de diversas habilidades socioemocionales que desde el currículo escolar se han organizado en cinco dimensiones: Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía y Colaboración e integran diferentes indicadores de logro que señalan conductas y actitudes que muestran los niños al ir las desarrollando (SEP, 2017). La siguiente tabla (11) especifica su organización.

**Tabla 11***Dimensiones y Habilidades Propuestas por los Planes y Programas de Estudio*

Dimensión	Habilidades asociadas	Dimensión	Habilidades asociadas
Autoconocimiento	*Atención *Consciencia de las propias emociones *Autoestima *Aprecio y gratitud *Bienestar	Autorregulación	*Metacognición *Expresión de las emociones *Regulación de las emociones *Autogeneración de emociones para el bienestar *Perseverancia
Autonomía	*Iniciativa personal *Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones *Liderazgo y apertura *Toma de decisiones y compromisos *Autoeficacia	Empatía	*Bienestar y trato digno a otras personas *Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo al conflicto *Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad *Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación *Cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza.
Colaboración	*Comunicación asertiva *Responsabilidad *Inclusión *Manejo de conflictos *Interdependencia		

Fuente: Tomado de SEP. 2017.

A nivel preescolar, estas habilidades socioemocionales se concretan en dos aspectos de formación: Identidad personal y autonomía y relaciones interpersonales, las cuales integran una serie de competencias y habilidades a desarrollar en los niños en este grupo de edad (Tabla 12).

**Tabla 12***Competencia del Campo Personal y Social con Base al PEP 2004*

Campo Formativo	Competencias
Identidad personal y Autonomía	*Reconocer sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros. *Lograr Conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos *Desarrollar su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros. *Comprender que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa. *Adquirir gradualmente mayor autonomía.
Relaciones interpersonales	*Aceptar a sus compañeras y compañeros como son. *Comprender que todos tienen los mismos derechos y que existen responsabilidades que debe asumir.

---

\*Comprender que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.

\*Aprender sobre la importancia de la amistad,

\*Comprender el valor que tiene la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.

\*Interiorizar las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.

---

Fuente: Campo formativo Desarrollo Personal y social, Programa de Preescolar, SEP, 2004a.

Este conjunto de habilidades coinciden con lo propuesto por los autores revisados en torno al sentido de consciencia que comienza a observarse en el niño entre los 3 y 6 años, la habilidad para regular sus emociones y su conducta, la capacidad para esperar y mantenerse tranquilo, la capacidad de orientar su atención a voluntad y concentrarse, el sentimiento de autoconfianza, la motivación hacia el logro de sus tareas, la ampliación de conocimientos y de las normas sociales y el ajuste social esperado que determina su capacidad de adaptación y afrontamiento.

Para concluir, se puede considerar que los diferentes componentes, dimensiones, factores o competencias propuestas por los diferentes autores, mantienen relación con las áreas del desarrollo socioemocional identificadas desde los aportes de las diferentes teorías, posiblemente porque el ser humano, aunque sea visto desde diferentes vectores, mantiene necesidades emocionales e interaccionales similares entre sí, independientemente de su grupo social y su contexto y aún, cuando cambie el escenario la base y procesos de su desarrollo siguen centrados en las disposiciones biológicas, en las emociones y en las interacciones.

Vale la pena considerar cada uno de los aportes presentados, como una base que permite identificar los aspectos centrales que requieren ser tomados en cuenta para su evaluación y aún más cuando el fin de ésta es orientar el desarrollo al bienestar y al crecimiento de la persona en su dimensión socioafectiva.

#### ***2.2.4 La Construcción de Instrumentos Para Evaluar las Competencias Socioemocionales en Preescolar***

La evaluación de los alumnos a nivel de preescolar es una tarea vinculada al proceso del desarrollo del niño y al progreso de los aprendizajes. Su finalidad está orientada a valorar lo que

los niños conocen y saben hacer, identificar sus competencias respecto a una situación particular, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades relacionadas a ciertas metas o propósitos educativos establecidos; de tal manera que la información que se recoge permita constatar saberes, identificar los factores que influyen o afectan los aprendizajes y/o mejorar la acción educativa (DDCEP. 2011).

Así, para el nivel preescolar, la evaluación adquiere una función estratégica fundamental al ser “la principal acción que ofrece información relevante para actuar de manera oportuna y adecuada sobre el desarrollo del niño” (Cardemil y Román, 2014). Un desarrollo cuyas expresiones mantienen un desenvolvimiento variable en el tiempo y sus manifestaciones concretas pueden considerarse como pautas predominantes de conducta de temporalidad variable para su consolidación.

Al respecto, Cardemil y Román (2014) señalan que, a diferencia de otros niveles educativos, la reciente obligatoriedad del preescolar puede ser una de las razones de la atención que se pone ahora a estos procesos del desarrollo; sin dejar de lado que definir la calidad de la educación en este nivel educativo, en el que los procesos madurativos son tan cambiantes, resulta complejo y difícil de “definir, consensuar y por tanto también de evaluar” (Cardemil y Román, 2014).

Por otra parte, al considerar la diversidad de propuestas y modelos en torno a las dimensiones, competencias e indicadores que integran el desarrollo socioemocional y la dificultad para llegar a un acuerdo sobre lo que requiere ser integrado en el perfil socioemocional de un alumno, la evaluación se torna más compleja pues requiere considerar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y

regular de forma apropiada los fenómenos socioemocionales con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra, 2003).

En este sentido, la producción de técnicas, estrategias, modelos e instrumentos de evaluación desarrollados para este nivel educativo con relación a las competencias socioemocionales ha sido menor al encontrado en otros niveles, posiblemente por la complejidad que plantea su observación. En su mayoría, los instrumentos encontrados para la evaluación de estas competencias mantienen un formato de cuestionario, escalas o llenado de autoinformes, sobre todo para evaluar los comportamientos sociales, utilizando preguntas directas, listado de comportamientos sociales o emocionales en los que la persona da su opinión respecto a su percepción o la percepción que tiene de otros, como en el caso de los estudios sociométricos, utilizando la expresión abierta sobre preguntas específicas o una escala tipo Likert (Extremera, Fernández Berrocal 2006). Sin embargo, debido a las condiciones del desarrollo general, en los niños preescolares, estas escalas son de poca utilidad.

En este nivel y período de edad, los instrumentos más utilizados para la evaluación socioemocional han sido los instrumentos basadas en la observación externa, en donde se solicita la opinión del maestro, los padres o compañeros respecto a un parámetro de desempeño o conducta del alumno. En esta línea son de uso frecuente las listas de cotejo o los registros observacionales.

Una forma también frecuente y útil en este nivel, ha sido la evaluación de las habilidades del niño a partir de tareas de ejecución o situaciones de aprendizaje en las que se evalúa la forma en que el niño resuelve situaciones problema que ponen de manifiesto su estilo y nivel de respuesta. Este tipo de instrumentos aplicados dentro de los espacios escolares tratan de mantener un enfoque formativo y cualitativo y queda a la iniciativa del docente la elección de estas situaciones de

evaluación o la aplicación de algún instrumento que considere pertinente para su objetivo (SEP, 2017).

De esta manera, la naturaleza de estas competencias ha favorecido el uso de diversas formas de acercamiento para su conocimiento y la aplicación de diferentes instrumentos para su evaluación, aun cuando las estrategias utilizadas y los instrumentos contruidos mantengan su utilidad al evaluar un solo aspecto de estas competencias, se desarrollan para grupos y situaciones específica o no cuentan con la estandarización adecuada; por lo cual, ha sido relevante avanzar en la construcción de instrumentos que evalúen estas competencias y mantengan su utilidad en el campo de la evaluación.

Por otra parte, como ya se abordó en el estado del arte de esta investigación, los instrumentos contruidos con mayor estandarización, han tomado como punto de referencia la variabilidad de modelos explicativos sobre la inteligencia emocional (Bar-On, 2006; Goleman, 1998; Mayer y Salovey, 1997; Petrides, Pérez y Furnham, 2007); y aunque en su particularidad se trata de modelos y desarrollos diferentes, se pueden identificar aspectos convergentes entre ellos, sobre todo en el traslape de algunas de las dimensiones, constructos o rasgos que los integran, algunos orientados más a lo emocional, otros a lo social y otros intentando integrar ambos aspectos. Sin embargo, es relevante señalar que cada instrumento utilizado para la evaluación socioemocional mantiene un fundamento teórico específico que es necesario conocer con el fin de identificar lo que realmente se evalúa y la forma como es conceptualizado, sobre todo cuando utilizamos instrumentos ya contruidos (Ferrando, Ferrándiz, Sainz, Prieto y Sánchez, 2009), aunque pocas veces se pone atención a esta consideración en la práctica de evaluación dentro del aula, pudiendo llevar a errores en lo que se pretende evaluar.

De esta manera, la construcción de instrumentos formales de evaluación es una tarea relevante que lleva implícito un proceso complejo que requiere desarrollarse de manera rigurosa y objetiva, para garantizar la validez de las inferencias hechas a partir de él (Dorans y Cook, 2016; en Muñiz y Fonseca, 2019). Es un proceso sistematizado, regido por una serie de lineamientos que buscan mantener las condiciones necesarias para que las pruebas o instrumentos construidos midan lo que deben medir, que sus mediciones sean similares aun cuando sean aplicados en diferentes momentos y puedan ser aplicados en diferentes contextos.

Así, se requiere cuidar que todos los elementos del instrumento que se construye estén sistematizados y se apliquen de la misma manera para todos los sujetos, es decir cuidar su proceso de estandarización y precisión, lo cual implica que la presentación de los estímulos o reactivos que integran el instrumento, se manejen bajo las mismas instrucciones de aplicación, se administren en un tiempo estimado y se califiquen e interpreten de acuerdo con los mismos criterios (Jornet, 2017). Es decir, se requieren crear las mismas condiciones o situaciones para recoger la información y garantizar el mismo tipo de acercamiento a la realidad o al objeto de estudio.

Bajo estas condiciones, al evaluar las competencias socioemocionales se requiere cuidar que el instrumento utilizado para su evaluación pueda mantener los requisitos de estandarización adecuados, que mantenga la validez requerida y no solo la fiabilidad o viabilidad y facilidad de aplicación pues ésta, aunque es un requisito necesario no garantiza que el instrumento a aplicar tenga la validez suficiente para obtener inferencias confiables o ampliar el conocimiento.

En este sentido, organismos internacionales como la Comisión Internacional de Test (ITC, 2013) marcan directrices éticas y profesionales a seguir para la construcción de instrumentos de evaluación en psicología y educación y directrices de control de calidad con el propósito de minimizar los errores en el proceso de construcción, traducción o adaptación de las pruebas de



medición e incrementar la eficacia, precisión y corrección de su proceso de puntuación, análisis y elaboración de los informes derivados, sea para su aplicación a gran escala o en menor escala en aplicaciones individuales (ITC, 2013).

En esta misma línea, Muñiz y Fonseca (2019) realizan un análisis de los lineamientos dictados por la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME) en 2014 para la construcción y validación de test en psicología y educación, resaltando diez pasos (tabla 13).

**Tabla 13**

*Pasos y Directrices para la Construcción de Test*

ITC, APA, AERA y NCME	
1.Marco general	La construcción del instrumento inicia reconociendo las razones que llevan a construir el instrumento y teniendo claridad sobre la variable objeto de medición, especificar la población, contexto y formato de aplicación, así como la forma en que se utilizarán los resultados obtenidos y quien hará uso de ellos. Cuidar el uso profesional y ético de los mismos
2.Definición de la variable medida	Revisión exhaustiva de la literatura y/o consulta a expertos para delimitar y definir operativa y semánticamente la variable objeto identificando las conductas que más la representan.
3.Especificaciones	Se describen los requerimientos para la aplicación de acuerdo con la población, el contenido de los reactivos, su extensión, formato y forma de respuesta, la cantidad, los materiales, su distribución y administración.
4.Construcción de los ítems	En su elaboración cuidar su representatividad y su relevancia, que sean variados, heterogéneos, comprensibles en su redacción y sencillos.
5. Edición	Corresponde a la primera versión de impresión del instrumento, contempla cuidar la tipografía, los materiales, la organización y la claridad del documento.
6.Estudio piloto:	Se realiza la evaluación del instrumento creado aplicándolo a una muestra con características semejantes a la población para quien fue construido para evaluar las propiedades psicométricas del instrumento y la cualidad de los reactivos para afinarlos o modificarlos.
7.Selección de otros instrumentos de medida:	Se busca obtener evidencia de validez, estableciendo relación con otro instrumento que mide la misma variable u otras semejantes.
8.Aplicación del instrumento	Implica el tipo y tamaño de la muestra, el procedimiento de elección y la aplicación del instrumento, el control de calidad de la aplicación y la integración de una base de datos segura.
9.Estudio de las propiedades psicométricas:	Análisis de los datos, estimación de validez y confiabilidad, cuidando el rigor metodológico.
10.Versión final del instrumento:	Elaboración de la versión definitiva del test y del manual de aplicación.

Fuente: Muñiz y Fonseca (2019).

Vale la pena considerar que, los lineamientos propuestos por los organismos internacionales recogidos por Muñiz y Fonseca (2019) hacen hincapié en garantizar el cuidado de las condiciones éticas y profesionales que guarda la construcción de un instrumento de medición, sobre todo por la preparación profesional de quien los construye y aplica y por la orientación que se da a los datos y a los resultados obtenidos. Estos lineamientos subrayan también la importancia de la primera edición del instrumento, del estudio de confirmación de la validez del instrumento desarrollado comparándolo con otros instrumentos similares y del estudio de las propiedades psicométricas del instrumento construido previo a la versión final.

De tal forma, que estos lineamientos especifican que la construcción de un instrumento de medición requiere estar apoyada en datos empíricos sobre su confiabilidad y validez, lo que justifica la realización de pruebas piloto del instrumento inicialmente construido a fin de ser evaluado previo a elaborar su versión final antes de su aplicación formal en la población objetivo. Este lineamiento toma fundamento en lo dispuesto por la Comisión Internacional de Test (ITC, 2013) la cual, en su guía de directrices para la construcción o adaptación de instrumentos, Parte 1: Principios generales, 1.1. Verificación de los estándares de control de calidad existentes, apartado 1.1.3 señala que, cuando se trata de un nuevo instrumento, se debe considerar la realización de una prueba piloto y de no ser así, la primera aplicación del instrumento construido debe considerarse como ensayo y estar preparado para realizar mejoras antes de la siguiente administración.

Siguiendo estas recomendaciones, son diversos los instrumentos que se pueden encontrar o utilizar para evaluar las competencias socioemocionales, pero pocos han realizado su construcción bajo estos lineamientos y menos aún los construidos para evaluar estas competencias en niños menores a los 6 años. Entre ellos se encuentra el SSPS (Sistema de evaluación de habilidades sociales de Gresham y Elliott (Gresham y Elliott, 1990, en Pereira, Freitas, Pereira-

Del Prette, Del Prette, 2011) aplicado para evaluar habilidades sociales desde el nivel preescolar hasta adolescentes, la escala PKBS (Escala de comportamiento preescolar y jardín infantil de Merrell (Merrell, 1996, en Reyna Brussino, 2009) para evaluar niños estadounidenses de 3 a 6 años; la escala de Competencia Social para niños de 3 a 6 años de Bermúdez (2010) y la escala PERVALEX para percibir, valorar y expresar emociones de Mestre, Martínez, Larrán y González (2011); las cuales mantiene buenas propiedades psicométricas. Sin embargo, como ya se mencionó en apartados anteriores, se trata de escalas tipo cuestionario que evalúan el comportamiento del niño a través de los padres o maestros a partir de la observación y la especificación de frecuencia del comportamiento evaluado.

Aun así, el interés científico que mueve a estas investigaciones, se mantiene centrado en profundizar en el conocimiento y la evaluación de las principales dimensiones y competencias socioemocionales que integran el desarrollo socioemocional desde la infancia temprana y aun cuando es reducida la construcción de instrumento para este fin, cada uno de los instrumentos revisados aporta datos útiles para avanzar en esta línea de conocimiento, tal vez porque en esta se encuentra la base de la estructura socioafectiva de los años posteriores.

### ***2.2.5 La Educación de las Competencias Socioemocionales***

Hasta ahora, las diferentes teorías e investigaciones mencionadas no dejan duda respecto a la importancia de alcanzar un buen desarrollo de las competencias socioemocionales, considerando que gran parte de este se realiza dentro de la primera década de la vida y de manera estructural en la infancia temprana.

En diferentes momentos y desde escenarios distintos las diversas investigaciones sobre el desarrollo infantil hacen énfasis en la necesidad de garantizar durante los primeros años de la vida del niño el cuidado y fortalecimiento socioafectivo, asegurando que cuando el niño lleva un

desarrollo socioemocional adecuado podrá observarse antes de concluir la primera década de su vida, la competencia suficiente para establecer mejores interacciones sociales y mejores ajustes emocionales que habrán de manifestarse en un buen desempeño y adaptación escolar y un buen proceso de desarrollo posterior; de lo contrario, las dificultades se harán presentes a través de comportamientos de inestabilidad emocional, problemas de conducta, adaptación escolar o bajos logros académicos (Hartup, 1992; Katz y McClellan, 2007; Ladd, 2000; Parker y Asher, 1987, en Bermúdez, 2010).

Se reconoce también la necesaria y asertiva participación de los adultos que acompañan y promueven este desarrollo; de tal manera que los apoyos, espacios y experiencias que se brindan a los niños y niñas desde los primeros años puedan favorecer el avance de las diferentes dimensiones y competencias que lo integran (Emde, 2017).

Es una ventaja que las legislaciones y propuestas educativas recientes, reconozcan la importancia de fortalecer las competencias socioemocionales como un medio para alcanzar el desarrollo integral de la persona y las consideren como uno de los aprendizajes a favorecer desde los espacios escolares cambiando el paradigma de que no es posible influir en la formación del carácter y la personalidad desde la escuela.

Por el contrario, a medida que el conocimiento avanza y las necesidades de afrontamiento de los cambios sociales y de la realidad se hacen más imperantes, se confirma que la acción educativa requiere mantener su orientación hacia la formación integral en la que se busque estimular y fortalecer en los alumnos competencias socioemocionales que les permitan desarrollar un sentido personal, moral y social ético, basado en valores que trasciendan del plano personal al universal (Hume, 2009).

Por ello es necesario que desde los primeros niveles educativos, como el preescolar, se promuevan acciones que de manera directa o transversal fortalezcan en los niños el reconocimiento y la expresión de las emociones personales, la capacidad de identificar con claridad lo sentido, ponerle nombre y poder verbalizarlo tomando consciencia de los argumentos de ese sentir (Camarena, Fuentes y Reyes, 2009), así como aprender a manejar las respuestas conductuales, el respeto a las reglas y la regulación de las emociones intensas como la ira, como estrategia para prevenir la violencia y disminuir la prevalencia de comportamientos problemáticos (Bisquerra, 2016), favorecer en el niño las interacciones sociales, la habilidad para hacer y conservar amistades, integrarse, mantenerse y sentirse parte de un grupo, lograr interacciones empáticas y productivas en su grupo de compañeros, iniciar y mantener acercamientos positivos y promover comportamientos de cooperación, convivencia y buenos tratos (Bermúdez, 2010); todo ello como habilidades predictoras de estabilidad y de una adecuada capacidad de adaptación y manejo socioemocional no solo para la infancia, también como predictor en la vida adulta.

Considerando que estos aprendizajes comienzan en casa pero se continúan en la escuela, las diferentes asignaturas requieren tomar en cuenta estos saberes, a fin de considerar la integralidad de la enseñanza y favorecer en lo posible el desarrollo de la introspección, la toma de consciencia de la interioridad y de la vida emocional, la autorregulación, el establecimiento de relaciones interpersonales, la orientación al bienestar general y al fortalecimiento del desarrollo integral de la persona. (Bisquerra, 2016).

Así, se puede concluir que, la educación de las competencias socioemocionales dentro del ambiente escolar, en una estrategia que da a la escuela un papel fundamental, por ser el primer espacio ampliado de las normas de comportamiento familiar y por ser el primer espacio público en el que el niño participa desde sus propias competencias; es un espacio en el que las relaciones

con los demás se transforman en modelos de convivencia, de práctica de actitudes, de valores y de ajustes conductuales para la adaptación social.

En este sentido, la posibilidad de dar a los niños las mismas oportunidades de aprender y madurar estas competencias se hace factible dentro de la experiencia educativa y es la educación inicial y el preescolar la primera experiencia de educación integrada y orientada a sentar las bases para este desarrollo.

Estos programas y la forma en que avanza el desarrollo de las competencias socioemocionales en los niños, tomando en cuenta las especificaciones de su progresión madurativa a partir de indicadores específicos que dan cuenta de la manera en que se organiza el comportamiento, requieren ser evaluados para direccionar o enriquecer la compleja red de interconexiones que dan cimiento al desarrollo del carácter de los hombres y mujeres del futuro; de aquí la importancia de contar con instrumentos que regidos por directrices científicamente permitan obtener datos y resultados confiables en los cuales descansen las acciones de mejora.

## Capítulo 3

### Marco Metodológico

#### 3.1 Desarrollo de Instrumentos de Evaluación y Paradigma para su Construcción

La investigación es un arte que permite al investigador, acercarse a la realidad de manera ordenada, a partir de una serie de preguntas que, al encontrar respuesta, incrementan su conocimiento y la posibilidad de renovarla, mejorarla o transformarla. Sea cual sea el interés de quien investiga, en sus preguntas se plantea el deseo de comprender, profundizar o buscar elementos que permitan transformar la realidad o una parte de ella.

De la misma manera, esta investigación buscó acercarse a un objeto de estudio específico, las competencias socioemocionales presentes en los niños preescolares, para conocerlas, evaluarlas, analizarlas y ampliar su comprensión. Sin embargo, el acercamiento organizado a la realidad que nos ocupa requiere estar cimentado en principios que orienten la integración de la información de manera ordenada; sólo así, estaremos en posibilidad de resolver la pregunta que mueve el interés del científico a comprobar las hipótesis planteadas o corroborar los supuestos que dan sustento. (Durand, 2014 en Oemichen, 2014).

La forma de acercamiento descansa en un paradigma que sustenta la orientación metodológica, las técnicas, los instrumentos, el procedimiento empleado en la recolección de la información y el análisis de los elementos encontrados, sea desde una comprensión positivista, desde la comprensión cualitativa interpretativa o desde un enfoque mixto. (Pereira, 2011).

Así, al identificar el problema y la pregunta de esta investigación, se planteó como objetivo el diseño, la construcción y validación de un instrumento para evaluar las competencias socioemocionales en niños preescolares, de tal manera que permitiera considerar las variaciones madurativas que presentan los niños en estas competencias en este periodo de edad. Desde este

propósito, este estudio se ubica como un desarrollo tecnológico que requiere seguir los lineamientos establecidos para lograr una mayor calidad en el producto, eliminar al mínimo los errores en su construcción y elevar su eficacia en torno a su propósito y a sus propiedades psicométricas (ITC, 2013).

El desarrollo tecnológico dentro de la investigación corresponde a un proceso creativo e innovador que parte de identificar un problema, para darle solución a partir de desarrollar ideas, conceptos, procedimientos o productos tangibles, que adquieren valor por los beneficios que ofrece en la renovación o mejora de la situación que le da origen.

En este sentido, el desarrollo tecnológico dentro de la ciencia tiene su punto de partida en la imaginación, la reflexión y la visualización detenido de una situación problema y sus variantes de solución, las cuales surgen de la posibilidad creativa e innovadora del investigador. Este aspecto alude a considerar la creatividad como “la capacidad de ver ante una situación nuevas posibilidades y hacer algo al respecto” (De la Fuente, Vera, Cardelle-Elawar, 2012, p.945).

El desarrollo tecnológico plantea la condición de concretarse en un producto o desarrollo tangible en el que se han materializado las ideas del investigador para ofrecer un beneficio; por lo cual, dentro de la investigación científica, el desarrollo tecnológico requiere de profundizar en el estado del arte y en la indagación científica del problema y de los desarrollos previos para sus ajustes o cambio. En esta línea de construcción, dentro del campo de la psicología y de la educación se considera el desarrollo tecnológico como un producto que permite “renovar, mejorar o crear nuevos sistemas de evaluación, de intervención o de aplicación...” (De la Fuente, Vera, Cardelle-Elawar, 2012, p.947). En el campo de estas áreas disciplinares este desarrollo permite evaluar e intervenir sobre los problemas objeto de estudio de las investigaciones para dar respuesta a las necesidades detectadas. Sin embargo, su utilidad y valor para el área de aplicación es mayor



cuando se mantiene el vínculo entre el conocimiento científico que da sustento al desarrollo tecnológico y su aplicación en el área disciplinar (De la fuente, y Vera, 2010 en De la Fuente, Vera, Cardelle-Elawar, 2012).

A partir de estas consideraciones, el propósito de esta investigación se orienta al logro de un desarrollo tecnológico, específicamente la construcción de un instrumento de evaluación de competencias socioemocionales en niños preescolares, fundamentando su construcción en los resultados derivados del estado del arte, en el que se identifica la escasez en la producción de desarrollos con este fin.

El proceso para su construcción y validación comprendió varias etapas y fases que siguieron los lineamientos para la construcción de instrumentos o pruebas de evaluación, reglamentados por organismos internacionales mencionados en detalle en apartados anteriores, entre los que se encuentran la Comisión internacional de Tests (2013). El paradigma de investigación y manejo de los datos fue de tipo cuantitativo y el análisis de datos de tipo estadístico y psicométrico.

### **3.2 Diseño de la Investigación**

El diseño metodológico de esta investigación contempló tres etapas. Cada etapa integró una o dos fases y en cada fase se llevaron a cabo diferentes acciones, que de enlistarse de manera independiente guardan similitud con los pasos establecidos por la ITC (2013), la APA, la AERA, la NCME (2014, en Muñiz y Fonseca, 2019) con relación a los lineamientos para la construcción de un instrumento de evaluación. Las acciones consideradas en cada una de las etapas y fases mantienen una secuencia y establecen el procedimiento a seguir para el logro del objetivo.

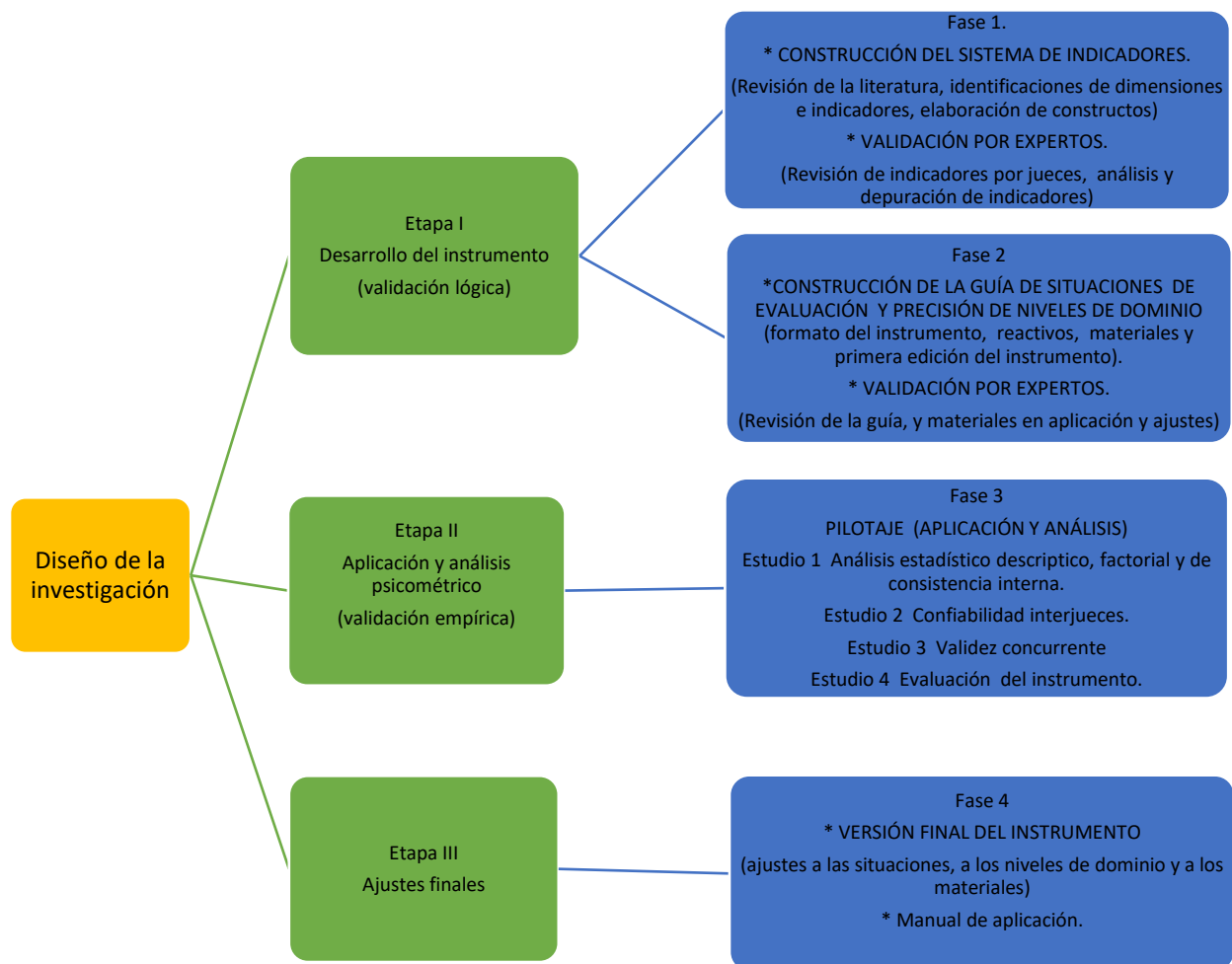
La primera etapa comprende el desarrollo del instrumento y su validación lógica, contempla dos fases, la fase 1 de construcción y validación del sistema de indicadores y la fase 2 de construcción de la guía de situaciones de evaluación y validación por expertos. Las acciones que integran estas primeras dos fases comprenden: la revisión exhaustiva de la literatura, la identificación de dimensiones e indicadores para su organización y clasificación, la definición de constructos; la validación de los indicadores por expertos; la especificación del formato del instrumento, la construcción de reactivos, construcción de niveles de dominio, la construcción de la primera edición del documento. y la aplicación preliminar del instrumento por expertos.

La segunda etapa corresponde al estudio de validación empírica, la cual integra la fase 3 que comprende el pilotaje. Se integran en cuatro acciones que corresponden cada una a un estudio diferente. El primer estudio es la aplicación del instrumento, el análisis estadístico, factorial y de consistencia interna derivado del pilotaje general. El segundo estudio corresponde a la confiabilidad entre jueces, en el tercer estudio se obtiene la validez concurrente del instrumento al ser comparado con otro instrumento ya estandarizado y el cuarto estudio corresponde a la evaluación por jueces del instrumento aplicado.

La tercera etapa corresponde a los ajustes finales, Integra la fase 4 que contempla el desarrollo de la versión final del instrumento a partir de las observaciones derivadas de los resultados obtenidos y la elaboración del manual de aplicación. La figura siguiente representa estas etapas, sus fases y acciones principales.

**Figura 2**

*Diseño de la Investigación*



### 3.3 Etapa 1 Desarrollo del Instrumento y Validación Lógica

En el marco general de esta investigación se identificó como variable de estudio las competencias socioemocionales en niños prescolares. El objetivo fue el diseño y construcción de un instrumento que permitiera evaluar estas competencias en niños preescolares, con fines de obtener información sobre su desarrollo para su estimulación posterior dentro de la escuela. Por ello se buscó que el instrumento construido contara con criterios de validez y confiabilidad aceptables y cubriera el proceso adecuado para su estandarización.

El punto de partida para su construcción fue la elaboración de los constructos que dieron soporte al instrumento y la construcción de un sistema de indicadores del desarrollo de las competencias socioemocionales que al ser validado, fueron tomados como base para la construcción de la *guía de evaluación* que integró el instrumento, además de permitir precisar los dominios madurativos por edad o grado escolar, diseñar y elaborar los materiales a utilizar y ponerlos a prueba previo a su aplicación formal.

Para la construcción del instrumento se tomaron como base las conceptualizaciones siguientes:

\* Las competencias socioemocionales hacen referencia a un conjunto de procesos cognitivos, afectivos y sociales que dan a las personas la capacidad para percibir, comprender, utilizar y manejar las emociones y establecer relaciones sociales satisfactorias (Morán & Olaz, 2014). En su totalidad estas competencias integran el desarrollo socioemocional y su activación implica la movilización de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que interaccionan desde un contexto específico para reaccionar con cierto nivel de eficacia ante los retos y exigencias que plantea la vida diaria en el plano emocional y social. (Díaz-Barriga, 2011; Bar-On, 2010; Bisquerra y Pérez E., 2007, Monjas, 2009).

\* Las competencias socioemocionales se organizan en áreas o dimensiones cuyo desarrollo abarca procesos madurativos amplios en el tiempo y su evaluación se apoya en la claridad de lo que se observa para identificar su evolución.

\* Por tanto, las competencias socioemocionales son observables a través de indicadores comportamentales y niveles de dominio alcanzados por el niño de acuerdo con sus condiciones y experiencias contextuales.

\* El indicador es el comportamiento manifiesto de la competencia, que puede observarse directamente, medirse sistemáticamente y evaluarse cuantitativamente (Juárez y Delgado, 2007).

\* Los niveles de dominio se definen como indicadores dinámicos que involucran cambios internos y externos y representan el avance en la adquisición de una competencia o de una habilidad presente o esperada en el niño de acuerdo con un intervalo de tiempo, lo que permite observar pautas de progresión (Bornstein y Lamb, 1999 en Juárez y Delgado 2007).

De tal manera, el propósito de la primera etapa de esta investigación y sus primeras fases fue identificar las competencias socioemocionales más representativas de este desarrollo en los niños preescolares y los indicadores que las integran, a fin de tener una base válida y confiable para la construcción del instrumento.

### ***3.3.1 Fase 1 Construcción del Sistema de Indicadores y Validación por Expertos***

La metodología empleada para esta fase fue:

- I. Revisión exhaustiva de la literatura publicada sobre el desarrollo socioemocional infantil y las competencias socioemocionales, para su análisis e identificación de indicadores.
- II. Revisión, organización y clasificación de los indicadores encontrados.
- III. Identificación de dimensiones o competencias generales principales encontradas en la búsqueda e indicadores que las integran.
- IV. Elaboración de constructos y conceptualizaciones.

- V. Integración del sistema de indicadores. Delimitación de las competencias y habilidades que lo integran.
- VI. Validación Inter jueces.
- VII. Resultados de la primera fase.

**3.3.1.1 Revisión de la Literatura para la Elaboración de Constructos y del Sistema de Indicadores.** La elaboración de constructos y la construcción del sistema de indicadores fue una tarea muy minuciosa de revisión de la literatura, para identificar los estudios, documentos y los aportes de los diferentes autores con relación al desarrollo socioemocional y las competencias que lo integran.

Siguiendo las recomendaciones de Fernández-Ríos y Buela-Casal (2009) sobre la revisión de la literatura para un material científico, no se trata de un reporte o descripción de lo encontrado, sino de un análisis crítico del contexto de producciones sobre un tema. Se trata de una revisión integrativa no interpretativa que combina los hallazgos de los diferentes estudios sobre un tema después de ser analizados. Por tanto, el primer paso fue identificar y seleccionar aquellos documentos que permitieron obtener la información relacionada a los indicadores madurativos o comportamentales del desarrollo de las competencias socioemocionales en niños preescolares.

Como referente para esta revisión, se tomaron en cuenta los documentos revisados en la búsqueda bibliográfica sobre el desarrollo socioemocional en la infancia, integrados en el marco teórico de esta investigación, además de los estudios relacionados con la aplicación o el desarrollo de instrumentos para evaluar estas competencias en la edad que nos ocupa, integrados en el estado del arte; así como la revisión de otros instrumentos de evaluación utilizados en el campo de la psicología para la evaluación infantil en México.

Los hallazgos principales sobre estos indicadores se encontraron en los autores básicos del desarrollo infantil, que no muestran propiamente una lista de indicadores sino exponen la forma

en que se va eslabonando este desarrollo requiriendo analizar y particularizar las teorías para identificar los indicadores de interés. De esta manera el grupo de producciones considerados para obtener el sistema de indicadores se integró por 25 documentos, los cuales se mencionan en la tabla siguiente (ver tabla 14), clasificándolos entre documentos teóricos e instrumentos construidos que integran al menos un área para evaluar estas competencias.

**Tabla 14**

*Documentos Analizados Para Identificar Indicadores del Desarrollo de Competencias Socioemocionales*

Documentos teóricos sobre el desarrollo socioemocional o de las competencias socioemocionales en niños	Instrumentos que evalúan áreas, competencias o habilidades socioemocionales en niños.
* Ausubel, D.; Sullivan, E. (1983). El desarrollo infantil. El desarrollo de la personalidad. Cap. 3 Relación con los pares. Cap. 5 Desarrollo emocional. Cap. 6 Desarrollo moral.	* Escala madurativa Denver (1971).
* Freud, A. (1989). Normalidad y patología en la niñez. Cap. 3 Evaluación de la normalidad en la niñez.	* Escala de evaluación neuropsicológica infantil. Matute, Roselli, Ardila y Ostrosky. (2013).
* Greenspan, S.; Thorndike, N. (1987) Las primeras emociones. Las seis etapas principales del desarrollo emocional. Cap. 6. De los 30 a los 48 meses.	*Escala PERVALEX (Percibir, valorar y expresar emociones, 2007 en Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González. 2011.
* Lacunza-Contini. (2011) Habilidades sociales en niños y adolescentes.	* Escala de competencia social de Bermúdez (2010).
* León y Sierra (2008) desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones.	*Escala de comportamiento preescolar de Merrell (2003), en Reyna y Brussino, (2009).
* López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, (2007) Conducta prosocial en preescolares.	* Evaluación diagnóstica de las habilidades sociales de los alumnos de educación infantil. Aranda Redruello. (2007)
* Ortega y Monks (2007) Agresividad injustificada en preescolares.	* Guía Portage de educación preescolar. Proyecto Portage. Bluma, Frohman, Hilliard y Shearer. (1978, 1995).
Pérez, A. (1998), El desarrollo socioemocional infantil (0-6 años).	* Inventario de Desarrollo Batelle. Área Personal-Social y Área Adaptativa. De la Cruz y González. M. (2001).
*SEP. PEP. (2004) Anexo 4. El desarrollo de la regulación personal.	* Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para convivir mejor. Mantilla, L, (1999).
*SEP. (2004). Avances recientes en el conocimiento de los niños en preescolar. El desarrollo de la regulación personal.	* Sistema de evaluación de habilidades sociales, versión Brasil. Freitas, Del Prette (2015).
	The Functional Emotional Assessment Scale. Greenspan, De Gangi, Wieder (2001).

---

\* SEP. (2017) Aprendizajes Clave. Parte V. Programas de estudio. Área de desarrollo Personal y Social. Educación socioemocional.

\*Tobin, Sansosti, Mc Intyre (2007) Developing emotional competence in preschoolers.

\* Vygotsky, L. (2015) Pensamiento y Lenguaje. Cap. 2 La teoría de Piaget sobre el habla y el pensamiento en el niño. Cap. 3 La teoría de Stern sobre el desarrollo del lenguaje.

\*Winnicott (1993). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Cap. 6 El desarrollo de la capacidad para la preocupación por el otro. Cap. 7 de la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo.

---

Elaboración propia a partir de la revisión de los documentos mencionados.

De la revisión de estos documentos, se integró un conjunto de 196 indicadores del desarrollo de las competencias socioemocionales, los cuales después de su análisis, categorización y redacción se reducen a 92. Estos indicadores fueron organizados en dimensiones o macro competencias y en micro competencias. Las dimensiones o macro competencias integran unidades de desarrollo con procesos más complejos y globales que hacen difícil su evaluación de manera directa, por lo que se requiere separar en “micro competencias” o unidades de evaluación más pequeñas y específicas integradas por los indicadores. De esta forma el sistema de indicadores del desarrollo de competencias socioemocionales para preescolar se integró por cuatro dimensiones, 19 micro competencias y 92 indicadores. Las tablas siguientes (15 y 16) muestra la conceptualización de estas dimensiones, las micro competencias que las integran y el listado general de indicadores.

### **Tabla 15**

*Dimensiones y Micro competencias del Desarrollo Socioemocional*

Dimensión	Micro competencias
<b>1.RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES</b>	



---

**CONSCIENCIA EMOCIONAL.** Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y los sentimientos, identificarlos y diferenciarlos por la respuesta fisiológica que produce en la persona

capacidad para percibir, identificar, nominar y diferenciar con claridad las emociones propias y las de los demás y tomar consciencia de cómo influyen en el comportamiento en uno mismo y en los demás.

**2. NOMBRAR EMOCIONES**

Capacidad para utilizar el vocabulario emocional para designar los fenómenos emocionales de forma adecuada de acuerdo con el contexto cultural.

**3. COMPRENSIÓN EMOCIONAL**

Es la capacidad para percibir, identificar y tener una idea clara de las emociones y los sentimientos en él y en los demás.

**4. EXPRESIÓN DE EMOCIONES**

Es la manifestación de las emociones a través de algún medio de expresión corporal o verbal

---

**CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO**

Capacidad para identificar los gustos, preferencias, cualidades, limitaciones y capacidades para construir una imagen de sí mismo progresivamente más autónoma, independiente y diferenciada de los demás y desde la cual se establecen las interacciones con el contexto.

**5. AUTOESTIMA POSITIVA**

Se refiere a la valoración positiva de sí mismo, construida a partir de la satisfacción por el reconocimiento de atributos personales. Permite establecer una buena relación consigo mismo.

**6. SEGURIDAD EN SÍ MISMO (AUTOEFICACIA)**

Percepción de confiar en ser capaz de lograr lo que se desea.

**7 AUTONOMÍA**

Condición de valerse por sí mismo para hacer o lograr ciertas cosas. “Capacidad de autogestión y eficacia personal en lo que se realiza”.

---

**REGULACIÓN EMOCIONAL**

Capacidad para adaptarse, regular y reaccionar emocionalmente a los acontecimientos de la vida diaria, de manera que pueda lograrse la adaptación al medio.

**8. EXPRESIÓN APROPIADA DE EMOCIONES.**

Capacidad para manifestar o expresarlas emociones de manera apropiada al contexto o situación

**9. REGULACION DE LA IMPULSIVIDAD**

Capacidad para ajustar o moderar la respuesta emocional ante las situaciones de la vida diaria.

**10. TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN**

Capacidad para ser paciente, esperar o aceptar situaciones diferentes o contrarias a las propias o esperadas

**11. PERSEVERANCIA EN EL LOGRO DE OBJETIVOS**

Capacidad para permanecer y mantenerse constante en una conducta, actitud u opinión.

**12. DIFERIMIENTO DE RECOMPENSAS**

Capacidad para aplazar la satisfacción que da una situación con la visión de conseguir algo mejor

**13. AFRONTAMIENTO DE EMOCIONES NEGATIVAS**

Capacidad para enfrentar situaciones que generan emociones intensas o desagradables.

---

**HABILIDADES SOCIALES**

Capacidad para establecer buenas relaciones sociales con las personas que nos rodean, implica la transición y ampliación de patrones y normas de interacción familiar particular a interacciones culturales y sociales ampliadas y generalizadas.

**14 MANEJO DE REGLAS DE CONVIVENCIA.**

Es la capacidad para poner en práctica comportamientos sociales básicos para convivir armónicamente.

**15. CAPACIDAD DE RECEPTIVIDAD Y ESCUCHA**

Es la capacidad de estar dispuesto a atender los estímulos y mensajes del exterior.

**16. EMPATÍA**

Capacidad para conocer y entender las emociones de otros, comprendiendo su perspectiva sin perder la propia.

**17. RESPETO HACIA SÍ MISMO Y HCIA LOS DEMÁS.**

Capacidad para reconocer y apreciar el valor de algo o alguien manifestando una actitud de consideración, atención o acatamiento.

**18. COMPORTAMIENTO PROSOCIAL**

---

---

Capacidad para realizar acciones en favor de otras personas.

**19. ANTICIPACIÓN Y VALORACIÓN DE RIESGOS Y CONSECUENCIAS.**

Capacidad para identificar y prever los resultados que puede generar un comportamiento. Valorar los riesgos a los que lleva una conducta.

---

Fuentes: Adaptación tomando como base los aportes de Bisquerra - Pérez, 2007; Mantilla, 1999; RAE, 2017; SEP, 2004.

**Tabla 16**

*Listado de Indicadores Seleccionados*

---

<b>Indicadores del desarrollo socioemocional</b>	
1. Reconoce en rostros de personas expresiones faciales que representan sentimientos.	51. Regula o inhibe una conducta con el fin de obtener una recompensa deseada.
2. Relaciona conductas (como reír, llorar, gritar) con una emoción.	52. Muestra capacidad para aplazar una recompensa inmediata a favor de otras a más largo plazo...
3. Identifica matices emocionales de un mismo sentimiento.	53. Establece objetivos a corto plazo... y mantiene la conducta motivado por obtener una recompensa.
4. Identifica, a través de la expresión emocional de las personas, cuando se encuentra en una situación peligrosa o de riesgo.	54. Muestra una conducta tolerante y positiva o con sentido del humor ante experiencias de fracaso...
5. Identifica las emociones y las nombra usando el vocabulario y las expresiones del contexto cultural	55. Logra controlar emociones de enojo, ira, frustración o desagrado...
6. Conoce el nombre de las emociones que siente o que observa en otras personas de forma correcta.	56. Utiliza el lenguaje para hablar sobre sus miedos o emociones intensas.
7. Identifica palabras asociadas a emociones en una canción o actividad.	57. Muestra sentimientos de tristeza temporal ante la separación de un ser querido o un evento frustrante...
8. Percibe con precisión estados emocionales como alegría, tristeza, enojo, miedo y su relación con situaciones que las generan.	58. Saluda y se despide, usa gestos sociales como decir adiós con la mano.
9. Conoce emociones que denotan un mayor sentido de sí mismo como orgullo, culpa, vergüenza, envidia.	59. Reacciona ante situaciones de saludo, cortesía y despedida.
10. Comprende lo que otros niños o personas expresan sobre cómo se sienten.	60. Pide las cosas que necesita por favor y al recibirlas da las gracias.
11. Relaciona emociones con expectativas de respuestas.	61. Pide permiso para usar o tomar las pertenencias o los materiales de uso específico.
12. Identifica que sus emociones y conductas asociadas, pueden producir reacciones en los demás.	62. Reconoce cuando cometió un error y pide disculpas.
13. Muestra expresiones y señales faciales diferenciadas para cada emoción.	63. Respeta turnos en una fila, en un juego o al pedir la palabra.
14. Expresa emociones ante situaciones de logro o fracaso en sus metas.	64. Muestra disposición para escuchar cuando se le habla.
15. Expresa verbalmente cómo se siente.	65. Responde al llamado de la maestra.
16. Comparte vivencias o emociones agradables o desagradables que le generan algunas personas o experiencias que ha vivido.	66. Atiende y realiza indicaciones que integran dos o tres acciones.
17. Se reconoce a sí mismo en el espejo o en fotografías.	67. Participa en diálogos o conversaciones respetando turnos para hablar.
18. Se reconoce como niño o niña e identifica algunos rasgos propios de su género.	68. Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades.
19. Conoce su nombre, apellido, su edad y su sexo.	69. Manifiesta expresiones de afecto y aceptación hacia él y hacia otros.
	70. Percibe con precisión las emociones y sentimientos de los demás.

---

- 
20. Reconoce y expresa oralmente cualidades o características que lo describen.
21. Al describirse o hablar de sí mismo resalta cualidades o características positiva.
22. Se percibe capaz de hacer las cosas o tareas que se propone.
23. Muestra iniciativa al planear o realizar una tarea.
24. Propone acciones para solucionar problemas sencillos.
25. Se muestra auténtico, espontáneo y seguro en sus respuestas al enfrentar situaciones nuevas.
26. Experimenta satisfacción al realizar actividades que le representan desafíos o al concluir las, sintiéndose satisfecho con sus logros.
27. Asiste a la escuela con agrado y se desplaza en ella con seguridad durante toda la jornada.
28. Muestra conductas de autocuidado e higiene personal.
29. Come por sí solo y muestra orden al comer.
30. Avisa y va al baño por sí solo.
31. Cuida sus pertenencias y sus materiales.
32. Muestra limpieza, esmero y orden en sus trabajos o al manejar materiales.
33. Sus expresiones faciales proporcionan información clara sobre su estado emocional.
34. Habla con claridad sobre sus emociones.
35. Expresa sus emociones de acuerdo con las formas de manifestación emocional del contexto.
36. Logra esperar regulando su conducta.
37. Controla de manera voluntaria una respuesta emocional...
38. Utiliza el habla para expresar...evitando la agresión...
39. Controla gradualmente conductas impulsivas...
40. Se mantiene tranquilo en situaciones formales...
41. Manifiesta capacidad para esperar...
42. Logra participar en juegos de competencia...
43. Comprende que no puede tener todo lo que desea.
44. Acepta de forma tranquila cuando algunas acciones que desea realizar no son permitidas...
45. Se mantiene tranquilo ante la frustración de intentar una tarea que esta fuera de su capacidad...
46. Persevera en una actividad o tarea a pesar de las dificultades o el esfuerzo que esta demanda.
47. Muestra flexibilidad para aceptar cambiar de planes o de actividades...
48. Logra estar alerta y mantener la atención de manera sostenida y focalizada en estímulos...
49. Presenta atención sostenida y simultánea de 5 a 10 minutos...
50. Permanece con interés en una actividad o tarea con la intención de resolverla
71. Se muestra sensible a las reacciones emocionales que muestran sus compañeros u otras personas.
72. Realiza acciones en favor de otras personas como ayudar a algún compañero o consolar a quien percibe que lo necesita.
73. Muestra respeto por su cuerpo, por sí mismo y por el de los demás.
74. Respeta y acepta a sus compañeros y personas que le rodean tal como son...
75. Respeta turnos en los juegos o en las actividades, sin buscar hacer trampa.
76. Es sociable, logra hacer amigos, escoge a sus amigos.
77. Los otros niños, son considerados como socios, con derecho propio, con los que puede compartir una tarea...
78. Es aceptado por sus compañeros. Convive con amigos.
79. Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tiene la confianza y apoyo mutuo.
80. Obedece las normas y reglas de la clase. Acepta y propone normas para la convivencia, el trabajo y el juego.
81. Participa dentro de un grupo de amigos o compañeros de manera constante.
82. Reconoce que en una actividad o tarea compartida es importante la colaboración de todos...
83. Colabora en los juegos o actividades individuales o de grupo, asumiendo responsabilidades...
84. Comparte sus materiales o juguetes.
85. Realiza pequeñas planeaciones a futuro, anticipando consecuencias.
86. Comprende las causas y las consecuencias que tiene una conducta...
87. Identifica que distintos niveles de la misma emoción llevan a resultados o consecuencias diversas...
88. Reconoce comportamientos inadecuados... y que estos llevan a sanciones o a la molestia de sus maestros o sus padres.
89. Sigue instrucciones para evitar peligros o consecuencias no deseadas.
90. Reconoce diversas situaciones de riesgo y formas adecuadas de prevenirlas y evitarlas...
91. Logra suspender un juego o continuar en él tomando como referencia el nivel de riesgo.
92. Se da cuenta cuando su conducta no está dentro de lo aceptado o solicitado.
- 

Se tomaron como referencia las diversas fuentes revisadas. La redacción y forma de integrar el indicador es de elaboración propia.

**3.3.1.2 Validación Inter Jueces y Resultados de la Primera Fase.** El paso siguiente a la integración del sistema de indicadores fue su validación lógica, a fin de corroborar su precisión y evaluar su representatividad, pertinencia y nivel de observación de cada uno en los niños en edad preescolar, a partir de recabar el juicio de un equipo de expertos con amplia experiencia en el desarrollo infantil y obtener los resultados de la primera fase.

**3.3.1.2.1 Participantes.** Se contó con la participación de un equipo de expertos integrado por 20 profesionales, 10 psicólogos y 10 educadoras. Se consideró como criterio de inclusión en este equipo que los expertos tuvieran formación en el área de psicología o educación preescolar y tuvieran mínimo 10 años de experiencia reconocida en su práctica profesional institucional o privada en el trabajo con niños preescolares. El tiempo estimado para el requisito de experiencia fue por criterio de trayectoria y sentido común, considerando que es un tiempo suficiente para obtener un conocimiento amplio de las características madurativas de los niños con los que se trabaja y que la práctica diaria posibilita adquirir y reforzar este conocimiento.

**3.3.1.2.2 Instrumento.** Los 92 indicadores identificados fueron integrados en un documento llamado “Instrumento de evaluación de indicadores del desarrollo socioemocional para el nivel preescolar”, construido para evaluar la representatividad, pertinencia y nivel de observación de los indicadores del desarrollo socioemocional detectados en niños en edad preescolar.

La representatividad del indicador se refiere a la elocuencia o claridad del reactivo para expresar el indicador. La pertinencia señala si el indicador pertenece a la micro competencia en la que fue ubicado y lo observable señala si el indicador se observa en un niño en edad preescolar considerando la edad de los 3 a los 6 años.

El instrumento se organizó como un cuadro general con las dimensiones o macro competencias, las micro competencias que las integran y los comportamientos o indicadores madurativos que las hacen observables. Fue construido específicamente para el estudio de validación entre jueces, cada uno de los cuales calificó cada indicador a partir de una escala Likert que va del 5 al 1, donde el 5 indicó un puntaje “Muy adecuado” y el 1 un puntaje de “No adecuado”. El formato presentó un espacio para observaciones, en el que cada juez dio sus impresiones o sugerencias específicas respecto a la construcción o aspectos relevantes sobre el indicador o la micro competencia (Anexo A).

**3.3.1.2.3 Procedimiento para la Validación Inter jueces.** El procedimiento empleado para esta validación contempló:

- a) La integración del equipo de jueces.
- b) Presentación del objetivo de la evaluación y conocimiento del instrumento y su contenido.
- c) Calificación de los indicadores por jueces.
- d) Recuperación de los datos para su registro y análisis.

**Integración del equipo de jueces.** Tomando como base los requisitos de inclusión para los participantes en el equipo de jueces expertos en el tema, se realizó la búsqueda e invitación a expertos dentro de la región para participar en esta fase de la investigación. Esta búsqueda logró integrar un equipo de 20 expertos en atención y trabajo con niños preescolares, 10 maestras de educación preescolar, activas en el trabajo frente a grupo en jardines de niños oficiales, con una experiencia promedio de 25 años (19 años como mínimo y 32 años de experiencia como máximo) y 10 psicólogos con formación clínica y educativa, con experiencia en el área psicopedagógica, de evaluación y atención infantil, con 23 años de experiencia promedio (mínima de 15 años, máxima

de 35 años). El grado académico del equipo de expertos fue 15 % con el grado de licenciatura, 70 % con grado de maestría y 15 % con grado de doctorado en educación o en psicología.

**Presentación de objetivos de la investigación y conocimiento del instrumento.** Esta actividad se llevó con dos modalidades, una modalidad presencial e individual en la que se programó y desarrolló una entrevista con el experto y se explicó el propósito de la investigación, la importancia de esta fase, el objetivo de su participación y la actividad de revisión. Se explicó la forma para realizar la evaluación de las dimensiones, las micro competencias y los indicadores que las integran. Se explicó también que la lista de indicadores podría ser discutida, ampliada o modificada en su redacción o en su nivel de pertinencia, representatividad o posibilidad de ser observados en la edad preescolar, por lo que sus aportaciones, a partir de su experiencia en el campo del desarrollo de los niños preescolares, sería fundamental para esta revisión. Una segunda modalidad de contacto fue vía electrónica en línea, llevando el mismo procedimiento para el contacto con el profesional y para dar a conocer los requisitos para la evaluación

**Calificación de indicadores.** Posterior a esta explicación, a cada juez se entregó el instrumento a evaluar para su lectura, su revisión detenida y realizar la calificación de los indicadores señalados. Una semana después se recuperan los instrumentos calificados con las puntuaciones y observaciones de los 20 jueces y se realizó la captura de los datos para su análisis.

**3.3.1.2.4 Resultados.** El análisis de los datos concentrados se realizó de manera estadística, obteniendo las medidas básicas como la media y desviación estándar, para identificar la dispersión del conjunto de datos con relación a cada indicador. Se realizó una revisión de los promedios obtenidos en cada reactivo desde el punto de vista del equipo de psicólogos y desde el equipo de maestras, se obtuvo la desviación típica de ambos grupos con relación a la representatividad, la

pertinencia de los reactivos y lo observable que puedan ser en los niños preescolares. Al final se evaluó la coincidencia de las puntuaciones entre ambos grupos sobre cada indicador.

De acuerdo con la media y la desviación estándar obtenida por indicador, se obtuvieron puntuaciones similares entre los expertos de ambos grupos de maestros y psicólogos con relación a la evaluación de la pertinencia y la representatividad de los indicadores. Las variaciones encontradas fueron en el promedio y desviación obtenida en algunos indicadores a nivel de lo observable que puede ser el indicador en el nivel preescolar. Se identificaron 8 indicadores en los que se encontró esta variación de puntuaciones, pero llamó la atención que los promedios obtenidos en los maestros son más altos en estos reactivos que los promedios obtenidos por los psicólogos, además de que en el caso de los maestros estos reactivos no tienen observaciones, mientras que en el caso de los psicólogos expresan observaciones similares señalando que se trata de comportamientos de mayor complejidad y no corresponde su observación en este periodo de edad, pues su temporalidad de consolidación es posterior (Tabla 17). Se consideró pertinente dejar esta diferencia entre los equipos, como un hecho a considerar según la evolución de la investigación.

**Tabla 17**

*Algunas Diferencias Encontradas en los Promedios de los Indicadores*

Indicadores y promedios obtenidos.	1.3	1.4	2.2	3.1	3.2	4.3	8.2	19.1
Promedio Psicólogos	3.4	3.9	3.9	3.9	3.2	4.0	4.1	4.5
Promedio Maestros	4.2	4.2	4.2	4.6	3.9	4.7	4.5	3.5
1.3 Identificar matices emocionales en un mismo sentimiento.								
1.4 Identificar a partir de emociones en otros cuando se encuentra en riesgo.								
2.2 Conoce el nombre de las emociones que siente o que observa en otros correctamente.								
3.1 Percibir con precisión estados emocionales y los relaciona con situaciones.								
3.2 Conocer emociones que denotan mayor sentido de sí mismo.								
4.3 Expresa verbalmente cómo se siente y habla sobre sus sentimientos.								
8.2 Comparte lo que siente identificando y diferenciado emociones claramente.								
19.1 Realiza planeaciones a futuro, anticipando consecuencias.								
Fuente: Promedios y desviación estándar obtenidos en la evaluación Inter jueces.								

Además, los resultados obtenidos en el análisis global, identificó 8 indicadores que de acuerdo con los expertos no fueron observables en niños de edad preescolar, no fueron pertinentes para considerarse en la micro competencia en la que se ubican y no fueron representativos de la micro competencia a evaluar. Entre estos indicadores se señaló el 1.3 Identificación de matices de un mismo sentimiento, 2.2 Conoce el nombre de las emociones, 3.1 Percibe con precisión estados emocionales, 3.2 Conoce emociones que denotan un mayor sentido de sí mismo, 3.4 Relaciona emociones con expectativas de respuestas , 12.2 Muestra capacidad para aplazar una recompensa inmediata a favor de otras de más largo plazo, 19.1 Realiza pequeñas planeaciones a futuro anticipando consecuencias y 19.3 Identifica que distintos niveles de la misma emoción llevan a resultados o consecuencias diversas. La tabla 18 señala estos indicadores con sus puntuaciones.

**Tabla 18**

*Evaluación de Indicadores por Expertos.*

INDICADORES	REPRESENTATIVO				PERTINENTE				OBSERVABLE			
	PP	PM	DP	DM	PP	PM	DP	DM	PP	PM	DP	DM
1. Identificación de matices de un sentimiento.	4.2	4.6	0.9	0.7	4.4	4.5	0.8	0.8	3.4	4.2	1.3	0.6
2.2 Conoce el nombre de las emociones que siente o que observa en otras personas.	4.6	4.4	0.5	0.8	4.6	4.2	0.5	1.0	3.9	4.2	0.7	1.0
3.1 Percibe con precisión estados emocionales como alegría, tristeza, enojo, miedo y su relación con las situaciones que las generan.	4.6	4.7	0.8	0.7	4.3	4.7	0.9	0.5	3.9	4.6	1.1	0.7
3.2 Conoce emociones que denotan un mayor sentido de sí mismo como orgullo, culpa, vergüenza, envidia.	4.0	4.2	0.9	1.0	4.1	4.0	1.0	1.2	3.2	3.9	1.2	0.9
3.4 Relaciona emociones con expectativas de respuesta.	4.2	3.7	0.8	1.4	4.1	3.7	1.1	1.2	3.1	3.3	1.0	1.6
12.2 Muestra capacidad para aplazar una recompensa inmediata, a favor de otras a más largo plazo.	4.7	3.8	0.7	1.3	4.7	3.8	0.7	1.3	4.6	4.2	0.8	0.9
19.1 Realiza pequeñas planeaciones a futuro, anticipando consecuencias.	4.2	3.6	0.9	1.4	4.4	3.8	0.7	1.2	4.5	3.5	0.7	1.3



19.3 Identifica que distintos niveles de la misma emoción llevan a resultados o consecuencias diversas	4.3	3.9	0.9	1.1	4.3	4.1	0.9	1.0	4.1	3.8	1.2	1.1
--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

---

**OBSERVACIONES GENERALES:**

- 1.1, 2.1, 3.1 No observable en los preescolares (psicólogos)
  - 3.2 No observable para maestros y psicólogos.
  - 3.4, 12.2, 19.1, 19.3 No representativo, pertinente, ni observable por psicólogos y maestros.
  - La descripción de algunos indicadores es compleja, se sugiere modificar su redacción.
  - Algunos indicadores describen más de una situación.
  - Algunas competencias o micro competencias las integrarían en un mismo rubro, por ejemplo, Autoestima y Seguridad en sí mismo.
  - Algunos indicadores no se logran completamente en la edad preescolar, pues siguen avanzando.
- 

Se muestran algunos de los indicadores que mostraron medias más bajas

PP= Promedio Psicólogo PM= Promedio Maestro DP= Desviación Psicólogo DM= Desviación Maestro

También se señaló la necesidad de revisar e integrar algunos indicadores en uno solo al considerarlos como una unidad y difícil de valorarlos por separado, como los indicadores de la micro competencia 5. “Autoestima positiva”, los de la micro competencia 6. “Seguridad de sí mismo” y los de la micro competencia 7. Autonomía, señalando que las tres se integran en la “Autoeficacia”. Sugieren que estas tres micro competencias requieren una revisión específica al ser consideradas como centrales en el conocimiento de sí mismo.

Se sugirió también adecuar la descripción de algunos indicadores y hacer más sencilla o clara su descripción, como el reactivo 8.3 Expresa sus emociones de acuerdo a las formas de manifestación emocional del contexto, 10.7 Muestra flexibilidad para aceptar cambiar de planes o de actividades dejando fuera situaciones que le causan frustración, 18.2 Los otros niños, son considerados como socios, con derecho propio, con los que puede compartir una tarea y puede estar de acuerdo o no al compartir intereses, 19.1 Realiza pequeñas planeaciones a futuro, anticipando consecuencias,

Se recomendó revisar los indicadores que describen más de una situación como el 8.2 Habla con claridad sobre sus emociones, comparte lo que siente identificando y diferenciando diferentes emociones de manera adecuada, 9.1 Logra esperar regulando su conducta: Pide la

palabra al hablar y espera su turno, 19.2 Comprende las causas y las consecuencias que tiene una conducta. Responde a preguntas que lo llevan a inferir consecuencias, 19.6 Reconoce diversas situaciones de riesgo y formas adecuadas de prevenirlas y evitarlas.

Se sugirió eliminar algunos reactivos que no se logran observar en el preescolar como el 1.3 Identifica matices emocionales de un solo sentimiento, 1.4 Identifica a través de la expresión emocional de las personas cuando se encuentra en una situación peligroso o de riesgo, 3.2 Conoce emociones que denotan un mayor sentido de sí mismo como orgullo, culpa, vergüenza o envidia, 5.5 Al describir o hablar de sí mismo resalta cualidades o características positivas, 10.7 Muestra flexibilidad para aceptar cambiar de planes o de actividades dejando fuera situaciones que le causan frustración, 19.6 relacionado a la evaluación de conductas de riesgo, 18.4 Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tiene la confianza y apoyo mutuo.

Se recomendó modificar la ubicación de algunos indicadores por no corresponder a la micro competencia como el 10.6 “Persevera en un actividad o tarea” ubicado en la micro competencia “Tolerancia a la frustración” sugiriendo cambiar a “perseverancia en el logro de objetivos”, y el 13.1 “Muestra una conducta tolerante y positiva ante experiencias de fracaso”, ubicado en “Afrontamiento de emociones negativas” sugiriendo cambiarlo a “Tolerancia a la frustración”.

Además de recomendar priorizar la evaluación de las dimensiones básicas y de mayor representatividad madurativa de los preescolares considerando que algunos indicadores requieren de una temporalidad posterior al preescolar para su consolidación, se sugirió integrar los indicadores de cada micro competencia como unidades de observación.

Derivado de este análisis se realizaron los cambios a al sistema de indicadores manteniendo los de mayor relevancia, pertinencia y que puedan ser fácilmente observados en el niño preescolar.

Se reordenaron y otros fueron modificados en su descripción, quedando cuatro dimensiones: Conocimiento de sí mismo, Consciencia emocional, Regulación emocional y Comportamiento social, integradas por 16 micro competencias y 38 indicadores (tabla 19).

**Tabla 19**

*Indicadores Socioemocionales con Mayor Pertinencia y Representatividad en Preescolares*

<b>Dimensiones socioemocionales consideradas:</b>
Conocimiento de sí mismo, Consciencia emocional, Regulación emocional y Comportamiento social.
1-Conoce su nombre, apellido, edad y sexo.
2-Reconoce cualidades o características personales
3-Se muestra seguro en sus respuestas al enfrentar situaciones.
4-Realiza tareas acordes a su edad, sin ayuda y de forma adecuada.
5-Muestra conductas de autocuidado como: protegerse del frío, se detiene al cruzar una calle.
6-Reconoce en rostros de personas o en imágenes diferentes emociones como alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa.
7-Relaciona expresiones como reír, llorar, o gritar con emociones
8-Relaciona expresiones emocionales con las situaciones que las originan.
9-Conoce el nombre de las emociones que observa en otros niños o personas de forma correcta.
10-Conoce el nombre de las emociones que siente de forma correcta y convencional.
11-Comprende lo que otros niños o personas expresan sobre cómo se sienten.
12-Identifica que sus emociones y conductas pueden producir reacciones en los demás.
13-Reconoce que algunos comportamientos, como mentir, robar o golpear, llevan a consecuencias no gratas.
14-Muestra expresiones y señales faciales diferenciadas para cada emoción.
15-Expresa emociones congruentes ante situaciones de logro o fracaso en sus metas.
16-Utiliza el lenguaje para expresar o hablar sobre sus emociones de manera clara.
17-Logra esperar a que se dé solución a lo que desea o necesita, como esperar en una fila, esperar su turno.
18-Acepta de forma tranquila cuando algunas acciones que desea no las puede hacer o tener en el momento o en la forma deseada.
19-Se mantiene tranquilo ante la presión de intentar una tarea que le demanda mayor esfuerzo. (Ejemplo= armar un rompecabezas complejo, mantenerse tranquilo durante la clase).
20-Controla con ayuda una respuesta emocional, modificándola o inhibiéndola
21-Logra controlar emociones intensas de enojo, tristeza o miedo con apoyo de conductas que lo tranquilizan como el diálogo.
22-Muestra capacidad para inhibir, aplazar una conducta en el momento con el fin de obtener una recompensa.
23-Muestra capacidad para aplazar una recompensa inmediata a favor de otras a más largo plazo, pero de orden superior.
24-Muestra disposición para escuchar cuando se le habla.
25-Participa en diálogos o conversaciones integrando ideas de otros.
26-Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades
27-Reacciona ante situaciones de saludo y despedida. empleando gestos sociales como decir adiós con la mano.
28-Pide las cosas que necesita con cortesía diciendo por favor y al recibirlas da las gracias, pide permiso.
29-Reconoce cuando cometió un error y pide disculpas.
30-Sigue las reglas o acuerdos de convivencia.
31-Percibe con precisión las emociones y sentimientos de los demás.
32-Se muestra sensible a las reacciones emocionales que muestran sus compañeros u otras personas
33-Realiza acciones a favor de otras personas como consolar o ayudar a quien percibe que lo necesita.
34-Realiza acciones a favor de otras personas como compartir o defender a quien percibe que lo necesita.
35- Muestra respeto hacia sus compañeros y adultos que le rodean, sin acentuar las diferencias normales como motivo de exclusión o rechazo.
36-Muestra respeto hacia sí mismo.

---

37-Colabora en juegos o actividades de grupo.

38-Se relaciona de manera constante dentro de un grupo de compañeros identificándolos como amigos.

---

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la validación por expertos.

### ***3.3.2 Fase 2. Construcción de la Guía de Evaluación y Validación por Expertos***

**3.3.2.1 Construcción de la Guía de Evaluación.** A partir de los resultados arrojados de la evaluación Inter jueces, se construyó la guía para evaluar las cuatro dimensiones y los 38 indicadores. La construcción de la guía de evaluación fue una de las fases centrales en el proceso de construcción del instrumento, pues integró los reactivos que le dieron forma. Se trató de una actividad de base tecnológica que de acuerdo con Moreno y Muñiz (2004) está altamente relacionada con la fiabilidad de la prueba, en el sentido de que los reactivos constituyen la unidad de medida sobre la que descansa la puntuación obtenida y las inferencias que se hacen a partir de sus puntuaciones.

De esta manera, la construcción de los reactivos que integran la guía de evaluación consideró mantener los principios señalados por Moreno y Muñiz (2004) y Muñiz (2019) con relación a mantener:

- a) Representatividad, es decir tener claro el contenido o comportamiento que se desea evaluar pues el reactivo requiere ser una muestra representativa de la aptitud, habilidad o competencia que señala el reactivo y en el caso de este estudio, el indicador a evaluar, además de cuidar que todos los indicadores que integran a cada micro competencia hayan sido representados de manera equitativa en extensión, profundidad y número de reactivos construidos.
- b) Relevancia, en el sentido de que lo central y primordial del reactivo debe ser expresado en el enunciado.

- c) Diversidad, en el sentido de que los reactivos deben ser variados y suficientes para evaluar los indicadores y eliminar aquellos que no cumplan el objetivo.
- d) Claridad, la estructura gramatical de la expresión del reactivo debe ser clara, evitar tecnicismos, negaciones o enunciados ambiguos.
- e) Sencillez, evitando texto redundante, complejo y aspectos triviales o ajenos. Y
- f) Comprensibilidad, la semántica utilizada debe ser apropiada a la población y contexto a evaluar.

Siguiendo estos lineamientos y tomando en cuenta la especificación de aplicabilidad individual del instrumento, se consideró la construcción de los reactivos de la guía de evaluación a partir del formato de “*situaciones*” que integraran diferentes *acciones o tareas* para evaluar el conjunto de indicadores de la micro competencia. Las situaciones, como modalidad de evaluación, permiten identificar a partir de la *observación directa*, el nivel de competencia o dominio alcanzado (Hawes, 2007; Hernández y Delgado, 2005; Nieto y Díaz, 2009 en Marín, Guzmán y Castro, 2012: 187) sin perder de vista los procesos a los que se enfrenta el niño en la resolución de dichas situaciones (Zabala y Arnau, 2008: 187).

Se buscó que cada situación, favoreciera la expresión espontánea de respuestas por parte del niño, que fueran representativas de lo que se evalúa y fueran sencillas, comprensibles para la edad de los niños y diversas a fin de evaluar las diferentes competencias y los diferentes indicadores que la integran.

De esta manera, cada situación se construyó para evaluar “*unidades de evaluación*”<sup>19</sup>, definidas como el conjunto de indicadores interrelacionados, manifestados por un comportamiento

---

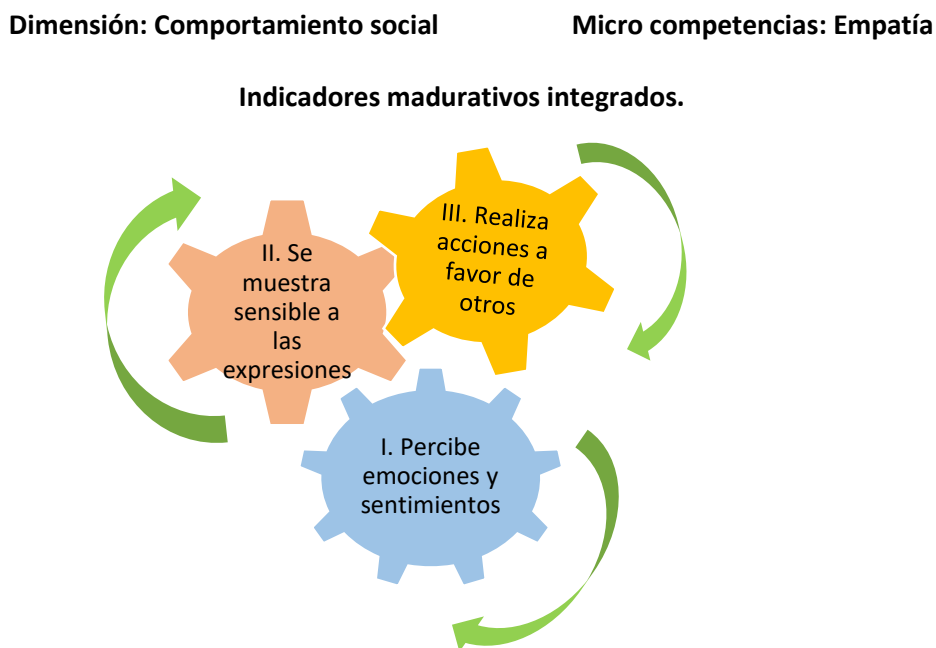
<sup>19</sup> Vala la pena diferenciar para esta investigación, que la “situación” y la “unidad de evaluación” no son sinónimos. La situación se define por las tareas que se integran para evaluar los indicadores, de tal forma que una situación puede construirse para observar o evaluar un indicador o un conjunto de indicadores que pueden mantenerse integrados o

de mayor complejidad,<sup>20</sup> que integra las transiciones madurativas alcanzadas. Es un concepto fundamentado en la conceptualización del desarrollo como un proceso de integración dinámica, interrelacional y de progresiva complejidad (Figura 3).

De tal forma que los indicadores propuestos para cada micro competencia y a su vez, las micro competencias que integran las macro competencias o dimensiones conforman una estructura de conocimientos dinámicos, ascendentes e interrelacionados, no desmembrados, que garantizan la progresión a otras de mayor, complejidad de tal manera que su ausencia o presencia es un indicador de la cualidad que lleva del desarrollo socioemocional del menor.

### Figura 3

*Unidad de Evaluación.*



independientes. La “unidad de evaluación” se define por la interrelación y la gradualidad madurativa de los indicadores que integran una micro competencia y que son evaluados a partir de la o las situaciones desarrolladas.

<sup>20</sup> Esta concepción por ningún motivo pretende compararse con lo que el enfoque histórico cultural, representado por Vygotsky llamó “Unidades complejas análisis” creadas para estudiar los fenómenos del desarrollo humano, las cuales representan la síntesis de los procesos afectivos, cognitivos en su más alto nivel de organización y las condiciones de la situación social del desarrolla particular, única e irrepitable para cada sujeto (Vygotsky, 1987; en Fariñas 2016, p. 81).

Así la guía de evaluación se integró por 16 situaciones de evaluación (tabla 20), las cuales, al ser resueltas por el niño, permitieron al evaluador identificar el nivel de dominio alcanzado. La figura 4 muestra un ejemplo de la descripción de una de estas situaciones, la descripción de todas las situaciones puede verse en el manual de aplicación que se anexa como parte de los resultados finales de este documento.

**Tabla 20**

*Micro Competencias Socioemocionales y Situaciones Desarrolladas.*

Micro competencias	Indicadores que evalúa	Situación de evaluación desarrollada
1. Conocimiento Personal	1, 2,	1. Yo soy...
2. Seguridad en sí mismo	3,	2. Formemos una estrella.
3. Autonomía	4, 5,	3. ¡Yo puedo hacerlo!
4. Reconocimiento de emociones.	6, 7, 8,	4. Relacionar expresiones con emociones
5. Nombrar emociones	9, 10,	5. ¿Qué están sintiendo?
6. Comprensión de emociones	11, 12, 13,	6. Los amigos.
7. Expresión de emociones	14, 15, 16,	7. Expreso mis emociones.
8. Tolerancia a la frustración	17, 18,	8. Construyamos una torre
9. Regulación de la impulsividad	19, 20, 21,	9. Regulando mis emociones.
10. Diferimiento de recompensas	22, 23,	10. ¿Qué prefieres?
11. Capacidad de receptividad y escucha	24, 25, 26,	11. Escucho y comparto.
12. Integración de reglas de convivencia	27, 28, 29, 30,	12. Frases de cortesía
13. Empatía	31, 32,	13. Camino a casa.
14. Comportamiento prosocial.	33, 34,	14. ¿Qué puede hacer David?
15. Respeto	35, 36,	15. ¡El mejor equipo!
16. Colaboración	37, 38.	16. Mis mejores amigos.

Elaboración Propia.

**Figura 4**

*Ejemplo de la Descripción de Situaciones*

<i>Dimensión: Consciencia emocional</i>	<i>Habilidad: Nombrar emociones</i>
<b>Situación 5. ¿Qué están sintiendo?</b>	
<p>Descripción de la situación.</p> <p>¿Qué están sintiendo? es una situación realizada en dos tareas, la primera corresponde a una actividad en la que el evaluador se apoya en un material concreto (5 tarjetas con dibujos de niños que se encuentran en diferentes situaciones y expresan emociones diferentes: alegría, enojo, tristeza, asombro y miedo) y pide al niño observar las imágenes para después preguntarle ¿qué está sintiendo este niño?). Se busca que el niño identifique la emoción que se representa con la figura estímulo.</p> <p>Cada tarjeta se asocia a una emoción diferente con el fin de identificar que las cinco emociones básicas sean reconocidas y nombradas de manera correcta (alegría, enojo, tristeza, asombro y miedo)</p>	

En la segunda tarea, el evaluador se dirige al niño y realiza preguntas relacionadas a diferentes situaciones ¿y tú cómo te sientes cuando...? se busca identificar si el niño reconoce las emociones que siente cuando se encuentra en situaciones diferentes.

Es una situación que requiere la manipulación y la observación de materiales concretos.

Esta situación permite al evaluador observar la habilidad del niño para conocer el nombre de las emociones que percibe en otras personas e identificar y dar nombre a las emociones que percibe en sí mismo y nombrarlas de forma correcta de acuerdo con el contexto.

Elaboración Propia. Ejemplo de la manera en que se presenta el contenido de las situaciones de evaluación.

**3.3.2.2 Construcción de los Niveles de Dominio.** El nivel de competencia alcanzado por el niño en cada una de las situaciones creadas representó el grado de organización o desarrollo del comportamiento esperado. La manera en que este comportamiento se hace presente es paulatina y progresiva, hasta alcanzar el grado de presencia óptima o plenamente manifiesta y es en ese momento en el que la competencia se hace observable para el evaluador, a este aspecto, como se mencionó en párrafos anteriores se le llamó “*nivel de dominio*” (Juárez, Delgado. 2007 p. 3).

Los niveles de dominio elegidos para este instrumento se especificaron a partir de utilizar una escala de valoración, integrada por descriptores de logro que permiten conocer el nivel de desarrollo de cada indicador. Este tipo de escalas permiten identificar el grado de desempeño o dominio de las competencias (Morán-Barrios, 2017) y son de gran utilidad en la evaluación del desempeño de los alumnos, sobre todo para identificar el nivel en el que se encuentra su proceso de adquirir ciertas competencias, habilidades o procesos de conocimiento (SEP, 2013).<sup>21</sup>

Los descriptores de logro utilizados fueron: Ausente, Incipiente, Suficiente y Optimo. Estos niveles se complementan con una descripción sobre el grado o progreso del desempeño esperado de la micro competencia evaluada, la cual se presenta a continuación:

---

<sup>21</sup> Los modelos de escalas de valoración son de gran utilidad en educación, pues permiten definir en términos de comportamientos observables y frases descriptivas el grado esperado de desempeño en el alumno, disminuyendo la subjetividad en la evaluación” (Morán-Barrios, 2017, p. 6). Es un modelo muy empleado para realizar la evaluación del desempeño vinculado al logro competencias (SEP. 2013).



- a) Ausente: El indicador evaluado no se presenta en el niño o no se manifiesta en las conductas que el niño presenta.
- b) Incipiente: El indicador comienza a manifestarse, aunque las respuestas que el niño presenta no son las correctas,
- c) Suficiente: El indicador es observado en las respuestas o conductas que el niño muestra, pero aún no se encuentra consolidado, y
- d) Óptimo: El indicador se encuentra presente y perfectamente observable por el evaluador.

A cada uno de estos niveles o descriptores se asignó una puntuación numérica con fines de favorecer el análisis estadístico, con un valor de 1 a 4 según se encuentre:

Ausente = 1    Incipiente = 2    Suficiente = 3    y    Óptimo = 4.

De tal manera que, para la aplicación y calificación del instrumento fue necesario que el evaluador estuviera familiarizado con los niveles de dominio y sus descriptores, a fin de identificar el nivel alcanzado por el niño.

**3.3.2.3 Evaluación de la Guía por Expertos.** Con la finalidad de obtener evidencia de la validez del contenido de las situaciones, su redacción, secuencia, aplicabilidad y funcionalidad de los niveles de dominio establecidos para cada situación, se recurrió a la revisión por expertos previo a su pilotaje formal.

**3.3.2.3.1 Participantes.** Para la revisión de la guía de situaciones participaron 5 expertos en psicología y educación infantil, de los cuales 3 fueron psicólogos y 2 maestros de educación preescolar, con 18.3 años de experiencia promedio en el trabajo con niños preescolares. Participaron también 50 niños preescolares de primer, segundo y tercer grado de preescolar para la aplicación de la guía, elegidos al azar de su grupo escolar, de al menos 7 jardines de niños de la ciudad de León, Guanajuato, con una edad de 3 a 5 años y una edad promedio de 4 años 5 meses.

**3.3.2.3.2 Instrumento.** En esta revisión por expertos se utilizaron dos instrumentos:

El instrumento sujeto a revisión o guía de situaciones de evaluación de los indicadores socioemocionales, integrada por 16 situaciones, los niveles de dominio y los materiales sugeridos para su aplicación, los cuales mantenían el carácter de ser materiales sugeridos y aún en proceso de perfeccionamiento, ya que la opinión de los expertos sería de gran utilidad para concluir su construcción. Las 16 situaciones de la guía fueron identificadas con la letra S, refiriéndose a la situación y con un número consecutivo de acuerdo con el orden de presentación en la guía sea S1, S2, S3...S16. Los estímulos que integraron cada situación fueron identificados con una letra en orden alfabético; por ejemplo, S10b indica la situación 10 el estímulo b.

El segundo instrumento fue el cuadro de registro de las observaciones del experto. Se utilizó un cuadro de registro de observaciones del experto sobre la revisión de la guía de evaluación y su aplicación (tabla 21). Los indicadores considerados para esta revisión integrados en este cuadro fueron:

- ✚ Pertinencia de las situaciones para evaluar las dimensiones y sus indicadores
- ✚ Vocabulario utilizado para explicar las indicaciones a realizar en cada situación.
- ✚ Redacción y orden de presentación de las preguntas de cada situación.
- ✚ Modalidad de aplicación de la evaluación.
- ✚ Facilidad de aplicación o nivel de complejidad para dar solución a las situaciones.
- ✚ Gradualidad y claridad de los niveles de dominio.
- ✚ Tiempos de aplicación de la guía.
- ✚ Materiales o estímulos necesarios por modificar.
- ✚ Observaciones específicas.

El criterio de registro de la revisión fue a partir de una escala tipo Likert consideró el primer criterio como “adecuado”, segundo criterio “regular o requiere mejorar” y tercer criterio “no adecuado”. La forma de registro de la observación de los expertos fue de opinión general a partir

de revisar las situaciones desde cada uno de los indicadores y señalar las observaciones cualitativas a la guía.

**3.3.2.3.3 Procedimiento.** Posterior a la integración del equipo de expertos, realizado por invitación y aceptación voluntaria, se llevó a cabo la sesión de capacitación con cada uno de ellos para dar a conocer la guía de situaciones de evaluación, los materiales, la forma de aplicar y evaluar a partir de los niveles de dominio establecidos. Se especificó la tarea central del experto, la cual estuvo centrada en identificar: a) si las situaciones eran adecuadas y útiles para evaluar cada uno de las dimensiones, habilidades e indicadores del instrumento, b) revisar la forma, orden y orientación para su aplicación, c) verificar si el vocabulario utilizado en las situaciones era adecuado y comprensible para los niños preescolares, d) revisar si las preguntas empleadas permitían obtener información útil para el objetivo, e) precisar si los materiales seleccionados permitían recoger la información para evaluar los indicadores, f) precisar el tiempo de aplicación promedio y g) revisar la gradualidad de los niveles de dominio planteados.

De esta manera, se integraron 5 grupos, en el que cada juez aplicó la guía de evaluación a un grupo 10 niños de la muestra y a partir de esta primera práctica, se revisan las constantes observadas en sus aplicaciones y se señalan las observaciones centrales. Las indicaciones por seguir fueron: Aplicar el instrumento con base a sus instrucciones, aplicar una muestra de niños elegidos de manera aleatoria, realizar la aplicación de forma preferentemente individual, registrar las observaciones en el cuadro de observaciones de la guía de evaluación para su análisis.

**3.3.2.3.4 Resultados.** El análisis de resultados derivado de las respuestas y observaciones hechas por los expertos permitieron identificar los aspectos de la guía de evaluación con necesidad de modificar. Siguiendo los aspectos a evaluar se obtuvo lo siguiente:

\* La pertinencia de las situaciones desarrolladas para evaluar las dimensiones y los indicadores de cada dimensión, así como el vocabulario empleado para dar las instrucciones de cada situación al niño al momento de la evaluación mostró coincidencia en la opinión de los evaluadores, señalando estos factores como adecuados en un 100 por ciento.

\* La redacción de las preguntas y la forma de presentarse al niño para poder evaluar los indicadores se consideró también como adecuada al 100 por ciento, aunque con observaciones cualitativas a la situación 3 “Yo puedo hacerlo” y la situación 6 “Los amigos”, con relación a la extensión de la situación, la cantidad de preguntas que se hacen al niño y la organización de la secuencia de la situación, por lo cual se realizaron ajustes a estas situaciones eliminando algunas preguntas de la situación 6, se mantuvieron las preguntas clave y se reestructuró la forma de las indicaciones a la tarea de la situación 3.

\* La facilidad para realizar la aplicación de las situaciones por el evaluador y el grado de dificultad que éstas representaron para los niños se consideró adecuada, con observaciones cualitativas a la situación 6 “Los amigos”, eliminando y modificando algunas preguntas que mostraron poca claridad para los niños.

\* Con relación a la gradualidad de los niveles de dominio, se consideró adecuada en un 80 por ciento, sugiriendo modificaciones en la redacción y nivel de gradualidad en algunos de ellos, como la situación 1 “Yo soy” con relación al conocimiento que logra el niño de sí mismo en el nivel suficiente, el cual considera el reconocimiento del nombre, apellido, edad e identidad de género, replanteándose el apellido y el género para un nivel óptimo, con el fin de que se representara de mejor manera el nivel de desarrollo alcanzado en esta situación.

\* En la revisión de materiales y estímulos susceptibles a mejorar, se señalaron observaciones en la situación 4 “Relaciona expresiones con emociones”, 6 “los amigos”, 8

“Construyamos una torre”, 9 “Regulando emociones” y 13 “Camino a casa”; con estas sugerencias se realizaron los ajustes a los materiales y estímulos por considerarse poco precisos o que no reflejaban la emocionalidad requerida para la situación o la complejidad necesaria. Por ejemplo, en la situación 4, 6 y 9 se modificaron las figuras de los niños y su expresividad para tener mejor resultado en el reconocimiento de las emociones, en la situación 8 se cambió el material inicial de construir una figura tipo rompecabezas por la construcción de una torre con bloques de madera, se mejoró el estímulo S13e.

\* La forma de aplicación sugerida fue predominantemente individual, considerando que la aplicación grupal dificulta hacer una observación detenida de la condición en la que se encuentran los indicadores en cada niño.

\* Un cambio básico en la guía estuvo relacionado con los tiempos registrados de aplicación, siendo el tiempo promedio de aplicación de 32 minutos, oscilando entre un máximo promedio de 47 minutos y un mínimo promedio de 27. Relacionado a este aspecto, se identificó que los tiempos de aplicación por arriba del promedio no corresponden solo a los niños de primer grado, como podría suponerse, pues se presentaron caso de preescolares de tercer grado con tiempos extensos.

De tal forma que se tomó en cuenta la sugerencia de los expertos de acortar la guía de observación, con el fin de reducir el tiempo de aplicación, además de la sugerencia de dividirla en dos partes, tomando en cuenta para este primer estudio las situaciones orientadas a evaluar las competencias predominantemente socioemocionales; de esta manera se separó la situación 1, 2 y 3 correspondiendo a la dimensión conocimiento de sí mismo y a las habilidades de conocimiento personal, seguridad en sí mismo y autonomía, dejando el estudio de esta dimensión para un momento posterior.

Los resultados de este primer acercamiento señalados por el equipo de expertos se concentran en la tabla siguiente (tabla 21).

**Tabla 21**

*Observaciones Realizadas por los Jueces a la Guía de Situaciones*

Indicadores para la evaluación del instrumento	Evaluador 1 Experiencia 22 <sup>a</sup>	Evaluador 2 Experiencia 30 <sup>a</sup>	Evaluador 3 Experiencia 30a	Evaluador 4 Experiencia 15a	Evaluador 5 Experiencia 16a
Pertinencia de la situación para evaluar las dimensiones y los indicadores de cada dimensión.	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Adecuada
Vocabulario utilizado para explicar las indicaciones o tareas a realizar en cada situación	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado
Redacción y presentación de las preguntas de cada situación	Adecuada	Adecuada*	Adecuada	Adecuado	Adecuado
Modalidad de aplicación de la evaluación.	Individual	Individual	Individual	Individual	Individual
Facilidad de aplicación y solución de las situaciones.	Adecuada*	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Adecuada
Los niveles de dominio expresan gradualidad y claridad	Adecuada	Adecuada	Regular*	Adecuada	Adecuada
Tiempos de aplicación de la guía	Adecuado Tiempo máximo 43' y mínimo de 30'. Promedio de 31'. Los niños de primer grado tardan más en sus respuestas y pierden la atención después de los 15 minutos.	Regular* Tiempo máximo 60' y mínimo de 45'. Promedio de 49'. Los niños de segundo muestran fatiga después de los 25 o 30 minutos de la prueba.	Adecuado Tiempo máximo 25' y mínimo de 18'. Promedio de 20'.	Adecuado Tiempo máximo 35' y mínimo de 21'. Promedio de 30'.	Regular Tiempo máximo 43' y mínimo de 21'. Promedio de 31'.
Situaciones o estímulos que considere requieren	S6, S8 y S13e	S6.1.1 y 6.1.2 S9.1.1 y S9.1.2	S4 y S13e	S4.1.1 Fig. 4 y 5	S9.1.1 y S9.1.2

revisión para ajuste o modificación

Observaciones específicas.	S6- Revisar preguntas de la historia, S8- La tarea se realiza con mucha facilidad. Revisar pertinencia de la primera dimensión.	Revisar preguntas en las situaciones señaladas, son parecidas y por tanto las respuestas también.	S4- Revisar redacción de niveles de dominio. S13e- Poco claro el estímulo	S.4.1.1 Fig. 4 y 5 – No son claros los estímulos para los niños de primer grado.	S9.1.1 y S9.1.2 – Los niños de primer grado no diferencian las preguntas y repiten respuestas.
----------------------------	---	---	--	--	--

Elaboración propia, tomando como base la evaluación de la Guía de situaciones hecha por expertos.

El resultado de esta evaluación fue el desarrollo de la primera versión del “Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional para preescolar (IDSE-PREES). el cual fue utilizado para su aplicación en la etapa de pilotaje para su validación empírica (Figura 5).

### Figura 5

*Portada del Instrumento para Pilotaje*



Portada de la primera versión del instrumento para pilotaje.

### ***3.3.3 Discusión de Resultados de la Primera Etapa***

El diseño de un instrumento como desarrollo tecnológico anclado al conocimiento científico llevó el seguimiento de lineamientos que en su cumplimiento favorecieran su aplicabilidad y fiabilidad para el propósito que persigue. Estos lineamientos señalados por organismos internacionales (ITC, APA, AERA, NCME, 2014, en Muñiz y Fonseca, 2019) fueron un referente importante para el proceso a seguir en la construcción del instrumento que nos ocupa.

Así, el propósito central de esta primera etapa de la investigación fue la construcción de la primera versión del instrumento para evaluar las competencias socioemocionales en preescolares; con tal propósito se realizó la revisión exhaustiva de la literatura para crear un sistema de indicadores a partir de la indagación de datos en documentos científicos de tipo bibliográficos e instrumentales, resultando una tarea minuciosa y compleja por la necesidad de identificar manifestaciones comportamentales concretas y representativas de los avances madurativos en el niño, inmersas en el discurso teórico de los diferentes autores. La revisión de los documentos instrumentales, sirvieron también como una buena referencia para identificar las áreas y los indicadores comportamentales considerados en su exploración, aunque poco sirvieron para identificar los procesos madurativos buscados; en este sentido las propuestas teóricas sobre el desarrollo infantil fueron de mayor utilidad, pues en su discurso cada teoría va planteando los cambios por los que transcurre el niño en una o varias líneas del desarrollo.

Por lo tanto, la identificación de los indicadores del desarrollo de las competencias socioemocionales, implicó llevar a cabo el análisis de las propuestas de los diferentes autores para diferenciar entre las características cualitativas propias de la etapa que atraviesa el niño y las manifestaciones comportamentales que representan su avance; un ejemplo de esto fue el egocentrismo como característica del pensamiento y del actuar del niño preescolar (Freud, 1989;



Piaget, 1986), pues aunque éste representa una característica propia del desarrollo en este periodo de edad, no implica un logro madurativo y no puede ser considerado como indicador de una competencia; el logro madurativo e indicador comportamental se ubica cuando el niño logra ser capaz de esperar para obtener algo, cuando incluye el punto de vista de los otros, cuando asume una actitud empática hacia el sentir de los demás o cuando participa con otros asumiendo reglas de convivencia.

De esta manera, la diferenciación entre características del desarrollo e indicadores madurativos fue fundamental; así como el análisis sobre las concordancias y las diferencias entre las propuestas de los diferentes autores. Por tanto, la redacción, organización y categorización de los indicadores encontrados fue una tarea igualmente relevante a fin de definirlos, categorizarlos y construir los constructos correspondientes.

Así, los 196 indicadores identificados inicialmente, fueron revisados y reorganizados con el propósito de conservar solo aquellos que mantuvieran la representatividad, pertinencia y observancia en el periodo de desarrollo del preescolar, de tal forma que el listado final quedó integrado solo por 38 indicadores, categorizados en 16 micro competencias.

Un aspecto fundamental en esta categorización fue que los indicadores integrados en cada micro competencia mantuvieran una interrelación y gradualidad creciente, de tal forma que un indicador constituyó la base o punto de partida para un avance posterior. Esta cualidad fue central en la composición de las dimensiones, las micro competencias y sus indicadores, fundamentado en el concepto de desarrollo del que parte esta investigación, pues se buscó que el instrumento desarrollado lograra identificar aquellos indicadores que de no encontrarse presentes en el niño puedan ser reflejo de una competencia socioemocional que requiera ser favorecida por la importancia que representa para el desarrollo posterior.

Esta especificación y su organización en diferentes categorías o dimensiones del desarrollo socioemocional en el niño integraron el sistema de indicadores del desarrollo socioemocional el cual, una vez validado, permitió avanzar en la construcción de la guía de situaciones de evaluación.

La elaboración de la guía de evaluación y la construcción de las situaciones llevó a otros planteamientos sobre la elaboración de reactivos que fueran lo suficientemente sencillos, comprensibles, variados, concretos y atractivos para el niño, pero sobre todo representativos de lo que buscan evaluar. De esta forma se consideró trabajar situaciones concretas, considerando que la situación, acompañada de materiales atractivos podría plantearse como una serie de actividades articuladas, semejantes a las que realiza el niño en la cotidianidad escolar.

La elaboración de la guía planteó también la tarea de precisar los niveles de dominio de las micro competencias y el diseño y elaboración de los materiales utilizados, la cual fue una tarea básica para dar forma al instrumento deseado.

En este proceso, la participación de un equipo de expertos en el desarrollo infantil fue fundamental para la revisión y validación lógica de los indicadores, las dimensiones, los constructos y la guía de situaciones desarrolladas. Sus observaciones fueron de gran valía para mejorar la organización, la secuencia y los cambios en la construcción de las situaciones. Por ello el cuidado de integrar en el equipo, profesionistas con amplia experiencia en este campo y con la disposición de compartir su experiencia en este tema.

De la misma forma, fue de gran apoyo la participación de un equipo de diseño e imprenta, para orientar sobre las especificaciones sobre el diseño de los estímulos, la forma de presentarlos, la apariencia de las figuras, la expresividad de cada uno de los personajes, el nombre de cada personaje, la condición física que representa, su vestimenta, los materiales a utilizar para su

impresión, los colores a utilizar, etcétera, sin perder de vista que los estímulos logaran la evaluación de la variable que nos ocupa.

Tomando en cuenta las observaciones y sugerencias del equipo de expertos, con relación a la pertinencia de las dimensiones a evaluar, el tiempo promedio de aplicación del instrumento y sobre todo priorizar la evaluación de las principales micro competencias socioemocionales, la primera versión del instrumento se integró con tres dimensiones: Consciencia emocional, Regulación emocional y Comportamiento social; 13 micro competencias y 33 indicadores, con un tiempo promedio de aplicación de 32 minutos y con la posibilidad de atraer el interés del niño para evaluar las competencias socioemocionales.

Si bien esta edición preliminar del instrumento contó con una adecuada aceptación por los expertos que realizaron su revisión en cada fase, este resultado da muestra de la necesidad de seguir las directrices para la construcción de instrumentos y en cada uno de sus pasos, llevar a cabo las tareas recomendadas. Hasta ahora se han abordado solo los primeros pasos, entre ellos, la consideración de las especificaciones del marco general y de la variable, hasta la construcción de los reactivos y la primera edición del instrumento (Muñiz, 2019). Se está en posibilidad de dar paso al pilotaje para identificar las propiedades estadísticas del instrumento creado y lograr su versión final.

### **3.4 Etapa 2. Pilotaje y Validez Empírica del Instrumento**

Una parte fundamental en el proceso de construcción de un instrumento de evaluación es examinar la manera en que funciona el instrumento creado en la medida en que se aplica en una muestra de participantes en condiciones similares a la población a la que va dirigido. De tal forma que el propósito de esta etapa de la investigación fue la aplicación del instrumento y a partir de los datos comprobar las propiedades psicométricas del instrumento, valorar su fiabilidad a partir de establecer relaciones desde criterios externos o al relacionarlo con otro instrumento de características similares y detectar errores que permitan mejorar la versión final del instrumento deseado.

Por lo tanto, esta etapa de la investigación comprendió la fase tres en la que se realizó el pilotaje y a partir de la recuperación de los datos se realizan cuatro estudios, el estudio 1 para realizar el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento, el estudio 2 para realizar la confiabilidad Inter jueces, el estudio 3 para obtener la validez concurrente y el estudio 4 para la evaluación del instrumento.

#### ***3.4.1 Fase 3 Pilotaje***

El pilotaje de un instrumento es una fase de suma importancia en toda investigación, que lleva a probar la funcionalidad del instrumento para el acopio de los datos, es el acercamiento al trabajo de campo y a la recuperación de la información necesaria para los estudios posteriores. En esta fase se aplicó el Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional para preescolares (IDSE-PRESS) a fin de realizar su validación empírica.

**3.4.1.1 Participantes.** Se realizó el pilotaje en una muestra 550 alumnos preescolares de primer, segundo y tercer grado, todos alumnos y alumnas regulares del ciclo escolar 2017-2018 y 2018-2019 inscritos en 24 jardines de niños de la ciudad de León, Guanajuato, 22 del sistema

oficial y 2 del sistema particular. La elección de la muestra fue aleatoria; por lo tanto, los participantes fueron tomados de manera azarosa por la maestra de su grupo escolar.

Sin embargo, al encontrar diferencias significativas entre la cantidad de niños de primer grado que integraban la muestra, en comparación con los alumnos de segundo y tercer grado, fue necesario homologar el tamaño de la muestra tomando el criterio de edad y grado escolar, es decir, aquellos niños menores a 3 años y mayores de 6, quedando finalmente conformada por 450 alumnos de preescolar. De este total, el 50 % (n= 225) de la muestra son niños y el 50% (n=225) son niñas.

La distribución de la muestra de participantes por grado fue equitativa, correspondiendo un 33.3 % para cada grado escolar, considerando 150 niños y niñas para cada grado de primero, segundo y tercero de preescolar. Con relación a la edad, los niños de la muestra oscilaron entre los 36 meses como edad mínima y 72 meses como edad máxima, esto es de 3 años 0 meses el participante de menor edad y 6 años 0 meses el de mayor edad.

Para el cuidado ético del análisis de la información recabada y la presentación de los resultados, esta investigación consideró dos aspectos básicos en la integración de la muestra: a) Que los padres de los menores participantes aceptaran la participación de su hijo en la investigación, a través de la firma del documento de consentimiento informado (Anexo C) y b) Que los niños participantes no presentaran barreras para el aprendizaje asociadas a la presencia de alguna discapacidad. La primera condición orientó a mantener el cuidado ético y confidencial de la información como parte de los requisitos de la ley de protección de datos personales vigente para el estado y los municipios de Guanajuato (2016). El segundo requisito se estableció a partir de considerar que la presencia de barreras para el logro de los aprendizajes asociada a alguna

discapacidad en el niño requiere de un manejo muy específico para la evaluación y para los materiales a utilizar, que esta investigación por el momento no contempla.

Para la aplicación del instrumento se contó con la participación de 41 evaluadores, 35 maestros de preescolar, de los cuales fueron 31 maestras y 4 maestros, con una experiencia de trabajo frente a grupo que oscilo de los 5 a los 33 años; además de participar un grupo de 6 psicólogos escolares del nivel preescolar, con una experiencia en el campo de trabajo de más de 15 años, en su mayoría pertenecientes a la Unidad de servicios de apoyo a la educación regular, número 61, de educación especial (tabla 22).

**Tabla 22**

*Experiencia Frente a Grupo de los Maestros y Psicólogos Participantes*

Experiencia	Total maestros y psicólogos
5 a 10 años	10
11 a 20 años	6
21 a 33 años	25

Elaboración propia a partir de los datos reportados por los participantes.

**3.4.1.2 Instrumento.** El instrumento utilizado para su aplicación y recolección de datos fue la guía de situaciones de evaluación desarrollada específicamente para esta investigación. Se trata de un instrumento, al momento llamado “Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional para preescolar IDSE-PREES”.

Este instrumento fue construido para la evaluación de las competencias socioemocionales en preescolares, revisado y modificado con base a las sugerencias del equipo de expertos en la primera etapa de esta investigación. El instrumento evalúa 3 dimensiones del desarrollo socioemocional en preescolares, 13 micro competencias y 33 indicadores del desarrollo socioemocional, las cuales se describen en las siguientes líneas:

***Dimensión: Consciencia Emocional.*** Está integrada por cuatro micro competencias y once indicadores que se describen en las líneas siguientes.

1. *Reconocimiento de emociones.* Esta micro competencia evalúa la capacidad del niño para reconocer emociones de alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa; la capacidad para identificar respuestas emocionales y la capacidad para relacionarlas con situaciones específicas que las generan. La capacidad para reconocer emociones está relacionada con la capacidad para percibir las e identificarlas en uno mismo para después identificarlas en otros; implica identificar las propias sensaciones corporales y ser capaz de realizar una lectura de rostros en otros; es decir, percibir y diferenciar rasgos faciales y asignarles un significado específico a partir de la experiencia y del aprendizaje cultural. Esta capacidad está relacionada con el aprendizaje de la comunicación no verbal y la capacidad del niño para observar detalles en la respuesta de los otros.

2. *Nombrar emociones.* Esta es una micro competencia que se establece posterior al reconocimiento de las emociones a partir de la lectura de rostros y de las expresiones emocionales. Nombrar emociones se evalúa a partir de la habilidad del niño para conocer y nombrar de manera diferenciada las emociones que percibe en otros y en sí mismo y su evaluación guarda relación con el nivel de desarrollo de las conceptualizaciones y etiquetas que el niño va integrando a partir de la experiencia y el uso convencional que da la cultura.

3. *Comprensión emocional.* Esta capacidad implica un proceso de conocimiento más complejo, en el que el niño se da cuenta y atribuye significados a las emociones, establece conexiones entre emociones, situaciones y respuestas, identificando que las emociones pueden producir reacciones en los demás y que un comportamiento emocional puede tener consecuencias, algunas veces no gratas. Más allá de la percepción y el reconocimiento de las emociones, lleva un

proceso de interpretación a partir de los significados que comienzan a atribuirse a los estados emocionales.

4. *Expresión emocional*. La capacidad para expresar las emociones es una micro competencia más organizada y compleja en el desarrollo, pues integra a todas las micro competencias anteriores, percibir, reconocer, diferenciar, nombrar, comprender para después poder expresar lo que se siente en torno a las experiencias, utilizando el lenguaje como la vía más acorde para comunicar lo que sentimos.

**Dimensión: Regulación Emocional.** Esta dimensión se integra por tres micro competencias y siete indicadores:

5. *Tolerancia a la frustración*. La capacidad para esperar, manteniéndose tranquilo ante situaciones que demandan esfuerzo, paciencia o que no suceden como se esperan es una micro competencia de gran importancia en el desarrollo socioemocional. Tolerar la frustración es una condición del desarrollo que implica la fuerza del niño para afrontar las situaciones de la vida gratas o no gratas y mostrar apertura y flexibilidad. El avance en este proceso va unido al avance de la capacidad para dejar de ser el centro de las experiencias y madurar en la tolerancia a la espera para la satisfacción de sus necesidades.

6. *Regulación de la impulsividad*. Controlar las respuestas emocionales y encontrar el equilibrio en las reacciones para no perder el control de las situaciones, es una micro competencia que se aprende paulatinamente y que está relacionada con la tolerancia a la frustración y la capacidad para esperar. Se relaciona con el monitoreo de las sensaciones, su efecto y utilidad a fin de organizar una respuesta con posibilidad adaptativa (Bandura, 1986; Freud, 1989)

7. *Diferimiento de recompensas*. Esta micro competencia muestra la capacidad para aplazar una recompensa inmediata a favor de otras. Se integra aquí la capacidad para esperar, para regular



la reacción y para aceptar el cambio. Refleja la flexibilidad del niño en sus respuestas y en sus preferencias o la adhesión que muestra el niño a las situaciones o a los objetos como fuentes de satisfacción.

***Dimensión Comportamiento Social.*** Esta dimensión integra seis micro competencias, que se relacionan con el comportamiento que muestra el niño hacia sí mismo y hacia los demás. Se integran aquí la capacidad para escuchar y participar en diálogos, la capacidad de empatía y de conducta prosocial, la capacidad para desenvolverse haciendo uso de reglas de convivencia, la capacidad para mostrar respeto ante las diferencias, la conducta de inclusión, la colaboración y la capacidad para hacer amigos.

8. *Capacidad de receptividad y escucha.* Se relaciona con la capacidad del niño para escuchar y mostrar disposición e interés por participar y compartir diálogos. Esta es una micro competencia básica en la integración del niño a un grupo social cada vez más amplio como la escuela.

9. *Integración de reglas de convivencia.* Se relaciona con la capacidad del niño para aceptar las normas y establecer patrones de convivencia en la escuela, el trabajo y el juego utilizando reglas de convivencia social básicas para la edad del niño como saludar, despedirse, utilizar por favor, dar las gracias, pedir permiso y aprender a disculparse cuando es necesario. Son respuestas que favorecen una mejor interacción con el contexto.

10. *Empatía.* Mostrarse sensible a las reacciones emocionales que muestran los demás, requiere de integrar una serie de aprendizajes que parten desde la lectura adecuada de las emociones, su diferenciación y su comprensión para poder identificar lo que generan en lo personal las emociones de los demás, ser sensibles a lo que siente o necesita el otro como características del ser humano y del ser persona.

11. *Comportamiento prosocial*. Es la capacidad para realizar acciones a favor de otras personas que son percibidas con una necesidad, estas conductas pueden orientarse a ayudar, consolar, compartir o defender.

12. *Respeto*. El respeto es una micro competencia que se observa en las relaciones que mantiene el niño con los demás, se relaciona con la capacidad para mantener actitudes de inclusión y aceptación sin acentuar las diferencias como elemento de rechazo.

13. *Colaboración*. Esta micro competencia se define a partir de la capacidad del niño para establecer relaciones participativas dentro de un grupo de manera constante e identificar relaciones de amistad dentro de un grupo de compañeros.

Para evaluar los indicadores de cada micro competencia que integran las dimensiones mencionadas, el instrumento consta de 13 situaciones sencillas. Cada situación evalúa una micro competencia (tabla 23) y los indicadores que la integran, a partir de una o varias tareas, que permiten identificar el nivel de dominio alcanzado por el niño (Figura 6).

**Tabla 23**

*Situaciones Utilizadas en la Aplicación del Instrumento y Micro Competencia que Evalúa*

Situación de evaluación	Micro competencias
1. Relacionar expresiones con emociones	1. Reconocimiento de emociones.
2. ¿Qué están sintiendo?	2. Nombrar emociones
3. Los amigos.	3. Comprensión de emociones
4. Expreso mis emociones.	4. Expresión de emociones
5. Construyamos una torre	5. Tolerancia a la frustración
6. Regulando mis emociones.	6. Regulación de la impulsividad
7. ¿Qué prefieres?	7. Diferimiento de recompensas
8. Escucho y comparto.	8. Capacidad de receptividad y escucha
9. Frases de cortesía	9. Integración de reglas de convivencia
10. Camino a casa.	10. Empatía
11. ¿Qué puede hacer David?	11. Comportamiento prosocial.
12. ¡El mejor equipo!	12. Respeto
13. Mis mejores amigos.	13. Colaboración

Tomado del Manual de aplicación del instrumento.

Los niveles de dominio se otorgan al niño a partir de descriptores de logro para conocer e identificar el nivel de desarrollo de cada indicador, sea este ausente, incipiente, suficiente u óptimo (Figura 7). La descripción y especificaciones de estos descriptores se mantuvieron sin cambios y quedaron definidas en líneas anteriores en la etapa 1 de esta investigación.

Para su aplicación, el instrumento cuenta con materiales específicos, como láminas de trabajo tarjetas, cubos, un cuadernillo de descripción de situaciones para el evaluador y los formatos para el registro de las respuestas del niño que se utilizan durante la evaluación de cada situación (Figura 8), así como un formato de evaluación del instrumento que llenó el evaluador al concluir las aplicaciones.

### Figura 6

*Ejemplo del Formato en que se Presentan las Situaciones*

<i>Dimensión: Consciencia emocional</i>		
<i>Habilidad</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Materiales</i>
2. Nombrar emociones 2.1 Conoce el nombre de las emociones que siente y que observa en otros niños o personas de forma correcta.	9. Conoce el nombre de las emociones que observa en otros niños o personas de forma correcta.  10. Conoce el nombre de las emociones que siente de forma correcta y convencional.	Lámina S-2
<b>Situación de aplicación 2. ¿Qué están sintiendo?</b>		
INDICACIONES: Se le muestra al niño la lámina en la que se presentan niños en diferentes situaciones. Se le dan las indicaciones al niño mientras se señala una a una las situaciones, comenzando por la 1 hasta la 5. Se le dice al niño: 2.1.1 <b>“Observa ahora a estos niños, (se señala la figura 1) ¿qué está sintiendo esta niña?</b> Respuesta correcta: Alegría, felicidad, está feliz, está contenta. Si la respuesta que da el niño no corresponde al nombre correcto de la emoción, se le pregunta al niño <b>¿Cómo se llama lo que siente este niño?</b> Se registra la respuesta tal como el niño la da el niño y se continúa con la figura 2, 3, 4 y 5 Respuesta Fig. 2. Enojado Fig. 3 Sorprendido Fig. 4 Miedo Fig. 5 Triste  2.1.2 Se continúa la aplicación preguntándole al niño: Y tú: a) ¿Cómo te sientes cuando te celebran tu cumpleaños? Respuesta correcta: Feliz, alegre, contento b) ¿Cómo te sientes cuando sabes que te van a llamar la atención por algo que hiciste? Respuesta correcta: Asustado, con miedo c) ¿Cómo te sientes cuando tus papás se van y te quedas solo? Respuesta correcta: Triste d) ¿Cómo te sentirías si alguien te diera una sorpresa que no esperas? Respuesta: Sorprendido, asombrado. e) ¿Cómo te sentirías si alguien rompe tu juguete preferido? Respuesta correcta: Enojado.		

Fuente: Manual de aplicación del instrumento de evaluación.

Figura 7

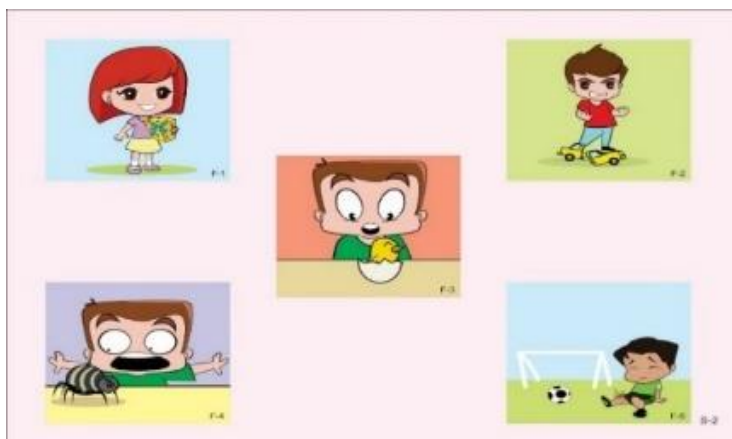
Ejemplo de Niveles de Dominio y su Presentación en el Formato de Registro de Respuestas.

NOMBRAR EMOCIONES				
<b>Niveles de dominio</b>	<b>Ausente 1</b> El niño <b>no da respuesta</b> o la respuesta no se relaciona con lo que se le pide.	<b>Incipiente 2</b> El niño <b>describe</b> la expresión del personaje, pero no da un nombre específico para la emoción. Ejemplo: está llorando, está contento, está gritando.	<b>Suficiente 3</b> El niño <b>nombra</b> de manera correcta las emociones que expresan los personajes.	<b>Óptimo 4</b> El niño nombra de manera correcta y convencional las emociones que él siente y las que observa en los personajes.

Fuente: Manual de aplicación del instrumento.

Figura 8

Lámina de Aplicación



Fuente: Lámina S-2, Situación 2 de los materiales de aplicación.

**3.4.1.3 Procedimiento.** Un aspecto elemental para llevar a cabo el pilotaje es el conocimiento preciso por parte de los evaluadores del proceso de aplicación y de los materiales y formatos que integran el instrumento, pues de ello depende la calidad de los datos que se recogen; además de la gestión de los permisos correspondientes para tener acceso a las instituciones y a la muestra.

Acorde con estas recomendaciones, el procedimiento para el pilotaje del instrumento para evaluar las competencias socioemocionales en preescolares se organizó a partir de los pasos siguientes:

**3.4.1.3.1 Solicitar el Permiso de las Autoridades Oficiales e Integrar el Listado de Jardines de Niños Participantes.** Se solicitó el permiso a las autoridades educativas delegacionales, jefatura de sector, supervisoras de zona y directoras de jardines de niños, a fin de tener acceso a las escuelas e integrar la muestra requerida para llevar a cabo el pilotaje. Se realizó el acercamiento a la Delegación de Educación de esta ciudad, a la Coordinación de Educación Básica, a la Jefatura del Sector 26 de preescolar y con autoridades directivas de jardines de niños, obteniendo los permisos correspondientes (Anexo B). Con este respaldo, se integró un listado de los posibles jardines de niños a participar en el estudio, el único requisito establecido fue que contarán con los tres grados de preescolar y estuvieran de acuerdo en participar en la investigación.

**3.4.1.3.2 Obtener la Participación de los Maestros de los Jardines de Niños.** A partir de este listado, se tuvo el acercamiento con las supervisoras de zona y directoras de los jardines de niños para explicar el propósito de la investigación y solicitar el permiso para visitar la escuela. Se realizó un programa de visitas a los jardines de niños para dar a conocer la investigación y pedir la colaboración de los maestros para llevar a cabo la evaluación de los niños. La tarea de sensibilización no fue sencilla y el esfuerzo y persistencia muy necesario para lograr el objetivo de alcanzar la aplicación del instrumento a una muestra amplia que diera la representatividad necesaria a la investigación.

De esta manera, se logró la participación y el apoyo de 24 jardines de niños de diferentes zonas de educación preescolar de la ciudad de León, Guanajuato; el 58 % de los jardines participantes corresponden al sector 26 de preescolar y el 42 % de los jardines restantes

corresponden a otros sectores, en su mayoría, atendidos por la unidad de servicios de apoyo a la educación regular USAER 61. En este proceso inicial se logró por disponibilidad la participación de 45 maestros de preescolar y 6 psicólogos, todos con experiencia en el trabajo con niños preescolares.

**3.4.1.3.3 Capacitación sobre la Aplicación del Instrumento.** Fue indispensable generar un espacio de capacitación para los docentes y psicólogos participantes para dar a conocer el propósito de la investigación, el instrumento a utilizar, mostrar su formato a través de situaciones, modelar la manera de aplicarlo y manipular el material, el orden para presentar los materiales, el ambiente requerido para realizar la aplicación, el rol del maestro como evaluador del desempeño del niño, la forma de realizar el registro de respuestas, la manera de identificar el nivel de dominio y sensibilizar a los maestros sobre la importancia de su participación como evaluadores, considerando que el instrumento que se diseña está pensado para ser aplicado por maestros, en su labor diaria y como herramienta útil y válida en sus procesos de evaluación.

Para lograr este fin, se organizó un programa de visitas a los jardines de niños participantes, previo acuerdo con las directoras y el equipo docente, contando con un tiempo aproximado de 40 minutos, antes de iniciar o después de concluir la jornada de trabajo. Esta agenda de visitas de capacitación se realizó en los meses de marzo y abril de 2018, realizando de dos a tres visitas por jardín en turno matutino o vespertino según el caso.

**3.4.1.3.4 Periodo de Aplicación.** Posterior a la capacitación, se solicitó a los maestros su participación para realizar de 5 a 10 aplicaciones del instrumento en niños de su grupo, los cuales serían elegidos de manera aleatoria de su lista de asistencia; las aplicaciones se realizaron en el aula del alumno, por lo que se dejó a libertad del maestro el horario para aplicarlo, respetando la indicación de no interferir en la jornada de trabajo con su grupo y contar con el consentimiento

informado de los padres del menor, autorizando la aplicación del instrumento para fines de la investigación.

De esta forma, la aplicación del instrumento fue un proceso que abarcó el último trimestre del ciclo escolar 2017- 2018 y el primer trimestre del ciclo escolar 2018-2019. La aplicación por parte del equipo de evaluadores se realizó en el periodo de abril - junio de 2018; periodo en el cual, la labor del investigador fue apoyar en la aplicación del instrumento y realizar visitas de seguimiento y orientación a los docentes sobre las aplicaciones, realizando alrededor de 5 a 10 visitas a cada jardín de niños en turno matutino y vespertino. Al término de las aplicaciones, los evaluadores llenaron el formato de evaluación sobre la funcionalidad y utilidad del instrumento para su aplicación en el campo educativo (Anexo D). En el Periodo de agosto - octubre de 2018, se realizaron las aplicaciones faltantes por parte del investigador para lograr equilibrar la muestra de acuerdo con las variables de edad, grado y género.

**3.4.1.3.5 Otras Consideraciones.** Para el pilotaje, se entregaron 51 manuales de aplicación del instrumento con los materiales correspondientes y 550 hojas de aplicación, de las cuales se recuperó el 90 % (n=500) y de este total el 3.4% (n=15) fueron canceladas por presentar respuestas abreviadas, incompletas o confusas; 35 se dejaron fuera de la muestra por sobrepasar la edad. Del total de aplicaciones válidas, el 69.2 % (n=311) fueron realizadas por los maestros participantes y el 30.8 % (n=149) fueron realizadas por los psicólogos.

Con relación a la aplicación, cada maestro adecuó la aplicación a su programación personal, fuera antes o después de la jornada; por lo que el apoyo de los padres para llevar al niño treinta minutos antes de la hora de entrada o recogerlo treinta minutos después de la hora de salida fue fundamental y pronto comenzaron a verse las dificultades, pues en varios momentos, los maestros se quedaron esperando al niño programado.

Además, durante las visitas de acompañamiento realizadas en el periodo de evaluación se detectó que el tiempo empleado para la aplicación del instrumento por algunos maestros fue mayor a los 30 minutos, observando lentitud o inseguridad en el manejo del instrumento, premura o descontento para concluir las aplicaciones, lo cual derivó en la decisión de algunos de los maestros en no continuar las aplicaciones. De esta forma, el equipo de evaluadores se redujo a 35 maestros y 6 psicólogos, justificando no tener el tiempo para realizar este tipo de evaluaciones por ser diferente a la que están acostumbrados.

**3.4.1.4 Análisis de Datos.** Posterior al pilotaje, se construyó la base de datos para su análisis, utilizando el programa SPSS Statistics Versión 21. Todos los datos fueron sometidos a análisis estadístico descriptivo, factorial y de consistencia interna para conocer las propiedades psicométricas del instrumento. Para estos análisis, se reorganizó la base de datos general, con el fin de realizar los diferentes estudios propuestos para la investigación. El procedimiento que se llevó para el análisis cuantitativo fue el siguiente:

- a) Se recolectaron y capturan los datos cuantitativos de las hojas de respuesta de las evaluaciones, estos datos fueron representados por información numérica que describe el nivel de dominio alcanzado por el niño en cada una de las dimensiones y micro competencias evaluadas.
- b) Se especificaron los puntajes máximos y mínimos para cada dimensión y micro competencia.
- c) Se analizaron los datos para obtener los resultados del estudio 1. Análisis estadístico, descriptivo, factorial y de consistencia interna. Se obtienen las principales gráficas representativas del instrumento y de las dimensiones que lo integran.
- d) Se analizaron los datos y se obtuvieron los resultados del estudio 2. Confiabilidad Inter jueces.
- e) Se realizó el estudio 3 de Validez concurrente.
- f) Se realizó el estudio 4 de evaluación del instrumento construido.
- g) Se obtienen las conclusiones generales.



### 3.4.2 Resultados

#### 3.4.2.1 Estudio 1. Análisis Estadístico, Descriptivo, Factorial y de Consistencia

**Interna.** El análisis psicométrico del instrumento se realizó comenzando con el análisis estadístico descriptivo, posteriormente se presentan los datos del análisis factorial y en tercer lugar los resultados del estudio de consistencia interna.

**3.4.2.1.1 Análisis Estadístico Descriptivo.** Este análisis y sus resultados permitió identificar las propiedades, rasgos y tendencias principal de los datos. Este análisis se realizó a partir de integrar la base de datos general con una muestra de 450 aplicaciones realizadas a los alumnos participantes de primer, segundo y tercer grado de preescolar, el 50% (n= 225) varones y el 50% (n=225) niñas. La edad general de los niños de la muestra osciló entre los 3 y los 6 años; con una media de edad de 57 meses (4 años 8 meses) y una desviación estándar de 9.5 meses (47.5 – 66.5 meses de edad = 3 años 9 meses a 5 años 5 meses) Tabla 24.

**Tabla 24**

*Edad Media de la Muestra*

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Edad	450	36	36	72	57.17	9.58
N Válido	450					

Elaboración propia, derivada del análisis de edad de la muestra.

*En el análisis por grupo de edad y grado escolar se mantuvo una distribución homogénea de la muestra por sexo y grado, integrando 150 alumnos por grado (33.3%), de los cuales 75 son niños y 75 niñas. Con base a la edad, los alumnos de primer grado presentaron una edad de 36 a 52 meses (3 años 0 meses a 4 años 4 meses) con una media de 46 meses; los alumnos de segundo grado de 53 a 62 meses (4 años 5 meses a 5 años 2 meses) con una media de 57 meses y los alumnos de tercer grado de 63 a 72 meses (5 años 3 meses a 6 años 0 meses) y una media de 67 meses (tabla 25). Las puntuaciones de este análisis se especifican en apartados posteriores.*

**Tabla 25***Rangos de Edad por Grado*

Grado escolar	Total alumnos	Total niños	Total niñas	Edad mínima	Edad Máxima	Media
<b>1ro.</b>	33.3% 150	75	75	36 meses	52 meses	46
<b>2do.</b>	33.3% 150	75	75	53 meses	62 meses	57
<b>3ro.</b>	33.3% 150	75	75	63 meses	72 meses	67

Elaboración propia, derivada del análisis de edad de la muestra.

En el *análisis estadístico descriptivo de las puntuaciones totales*, se obtuvo la puntuación máxima y mínima de la escala total, siendo una máxima de 52 puntos y una mínima de 13, la media de la puntuación total fue de 38.8 puntos, con una puntuación central o mediana de 40 y una moda o puntuación más frecuente en los resultados de 45. La desviación estándar fue de 7.52 con relación a la media (31pts a 45pts) muy cercanos a la puntuación total de 52 Las puntuaciones totales marcaron una asimetría de -.592 con un error de .115 y una curtosis de -.165 con error de .230, lo que señaló que la concentración de datos en la media es ligera pero presente. La tabla 26 representa estos resultados.

**Tabla 26***Relación de Puntajes de cada Dimensión*

N Válidos Perdidos	450 0	Consciencia Emocional	Regulación Emocional	Comportamie nto Social	Suma Escala Total
Media		11.70	9.23	17.88	38.82
Error típico de la media		.131	.087	.173	.355
Mediana		12.00	9.50	18.00	40.00
Moda		12	10	20	45
Desviación típica		2.785	1.835	3.667	7.528
Varianza		7.755	3.367	13.448	56.671
Asimetría		-.458	-.807	-.642	-.594
Error típico de asimetría		.115	.115	.115	.115
Curtosis		-.326	.386	-.071	-.165
Error típico de curtosis		.230	.230	.230	.230

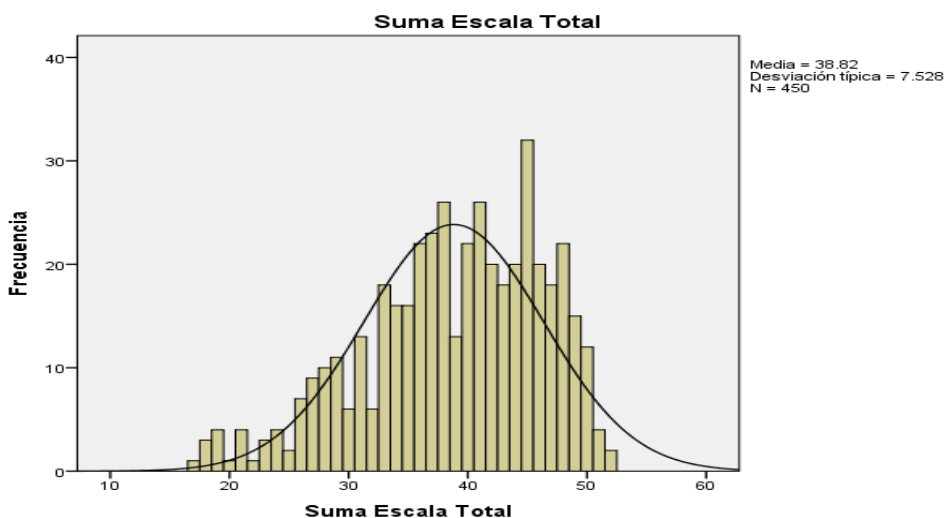
Rango	12	9	18	38
Puntuación Mínima	4	3	6	13
Puntuación Máxima	16	12	24	52
Situaciones que integra	4	3	6	13

Elaboración propia tomando como base los resultados de las puntuaciones de las dimensiones.

Esta distribución estadística de los datos dentro de la campana de Gauss señaló una curva ligeramente apuntada o leptocúrtica, con una concentración de los datos cercanos a la media y con una tendencia de las puntuaciones a ser altas, con una distribución ligeramente negativa, en la que pudo observarse una cola de distribución de los datos cargada a la izquierda, lo cual permite suponer que los datos ubicados en este sector negativo fueron los más bajos dentro de la aplicación. La figura 9 muestra esta distribución.

**Figura 9**

*Distribución de los Datos de la Escala Total.*

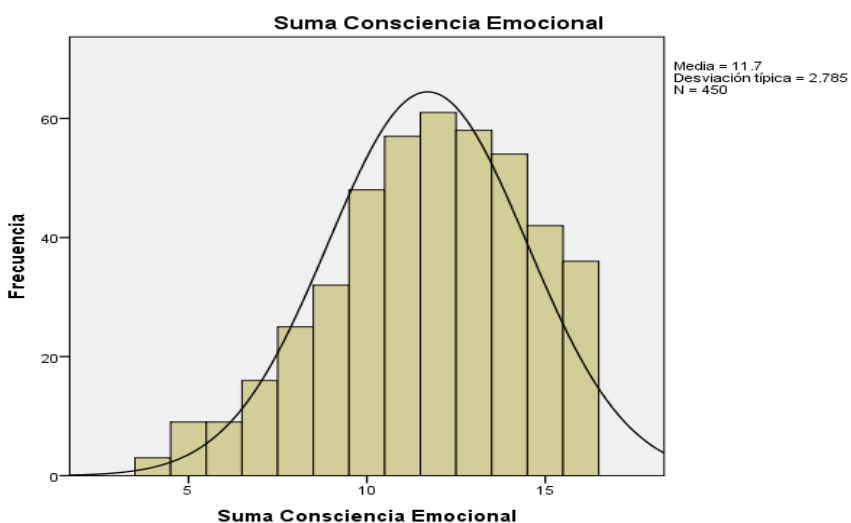


En el *análisis de cada dimensión*, se observó un comportamiento similar a los resultados generales. La dimensión *Consciencia Emocional* está integrada por 4 micro competencias: Reconocimiento de emociones, Nombrar emociones, Comprensión y Expresión emocional. Esta

dimensión presentó una puntuación máxima de 16 y una mínima de 4, la puntuación promedio fue de 11.7, el valor medio de los datos y el puntaje más frecuente fue 12, con una desviación estándar de 2.7 (rango de puntaje 9.0 – 14.4), una asimetría de  $-.458$  y una curtosis de  $-.326$ . La distribución de los datos en la campana, presentaron una distribución orientada a la derecha, con ligero sesgo de lado izquierdo (ver Figura 10) lo que indicó una mayor concentración de los datos cerca de la media, una curva apuntada, con una ligera cola de distribución al lado izquierdo.

**Figura 10**

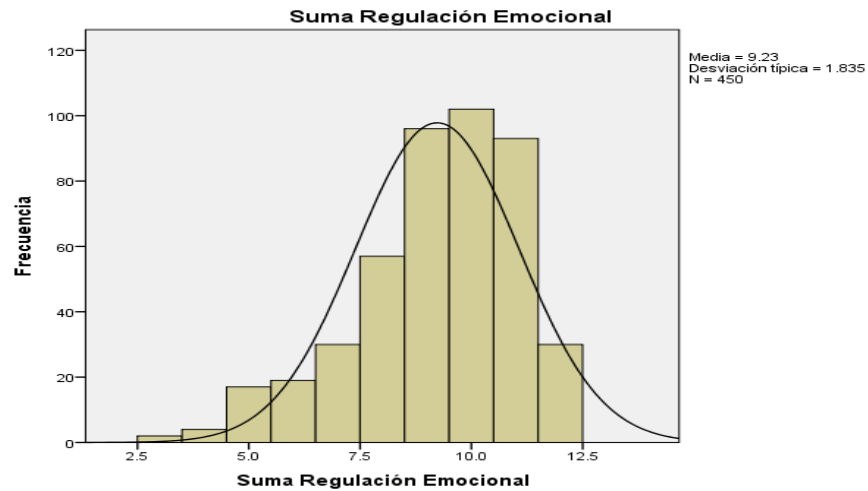
*Distribución de los Datos de la Dimensión Consciencia Emocional.*



La dimensión *Regulación emocional* mide tres micro competencias: Capacidad para tolerar la frustración, Regulación de la impulsividad y Diferimiento de recompensas. El comportamiento de sus puntuaciones marcó un puntaje máximo de 12 y un mínimo de 3, una media de 9.3, una mediana de 9.5 y moda de 10; con una desviación estándar de los puntajes de 1.8, una asimetría de  $-.80$  y curtosis de  $.38$ . La distribución de los puntajes en la curva nuevamente fue ligeramente a la derecha, con tendencia a encontrar puntuaciones cercanas la media; su distribución siguió manteniendo una curva ligeramente apuntada y con ligero sesgo negativo (Figura 11).

**Figura 11**

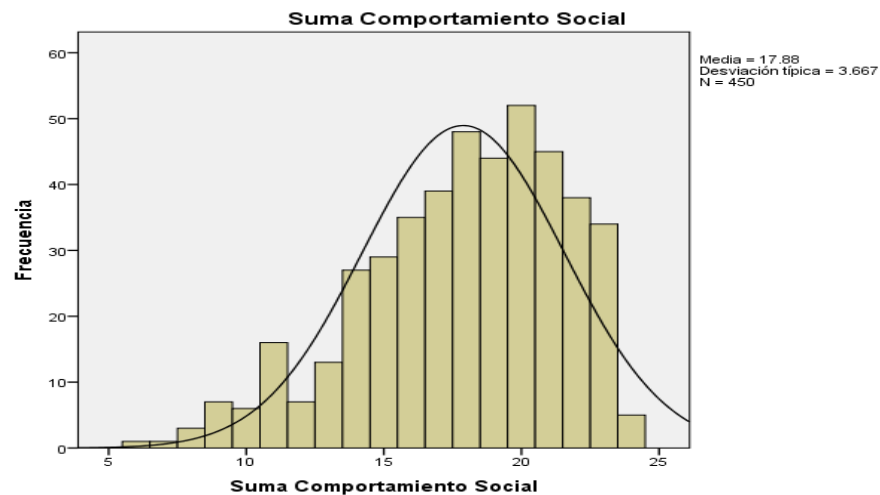
*Distribución de los Datos de la Dimensión Regulación Emocional*



La dimensión *Comportamiento Social*, evalúa 6 micro competencias: Capacidad de receptividad y escucha, Integración de reglas de convivencia, Empatía, Comportamiento prosocial, Respeto y Colaboración. La puntuación máxima fue de 24 y la mínima de 6, con una media de 17.8, una mediana de 18 y una moda de 20; la desviación estándar fue de 3.66, asimetría de  $-0.642$  y Curtosis de  $-0.071$ . La distribución de las puntuaciones se orientó a la derecha de la curva, presentando una forma apuntada y con ligero sesgo negativo (Figura 12).

**Figura 12**

*Distribución de los Datos de la Dimensión Comportamiento Social.*



Este primer acercamiento mostró que el comportamiento de las puntuaciones de la escala total y de cada una de las dimensiones que integran el instrumento fue similar. En la representación gráfica de las puntuaciones de cada dimensión y de la escala total, se observó una tendencia de agrupación de las puntuaciones hacia la derecha de la curva y una ligera distribución negativa de los datos, presentando un alargamiento de cola al lado izquierdo, lo que señaló la agrupación de los datos cercanos a la media de cada una de las dimensiones y un comportamiento similar en la escala total. Las dimensiones presentaron variaciones mínimas en la curtosis, presentando curvas de distribución ligeramente apuntadas o leptocúrticas que reafirman la forma de agrupación de los datos. Este tipo de distribución permitió inferir que las puntuaciones obtenidas por los alumnos evaluados mantienen puntajes altos o con alto porcentaje de acierto, lo cual sugirió que los reactivos o situaciones que componen el instrumento de evaluación podrían resultar relativamente fáciles para los niños, de aquí que las puntuaciones se orientaron a ser positivas.

Cabe señalar que, al ser un instrumento construido a partir de indicadores esperados, pertinentes y observables en el desarrollo en niños preescolares, al momento de ser evaluados, lo que se espera es que los alumnos presenten estos indicadores, es decir, que las puntuaciones se concentren en la media; llamando la atención precisamente aquellos que no lo logran, es decir, los que se ubican en la curva de distribución en la cola de lado izquierdo. Por ello, se consideró como importante aquellas puntuaciones que se ubican en esta zona, pues son alumnos que no logran valores positivos a los reactivos y obtienen puntuaciones más bajas en el instrumento de manera general o en alguna de sus dimensiones, por lo que su identificación es uno de los propósitos del instrumento.

No se descarta que aunque se consideró que, el cuidado en la integración del equipo de evaluadores con maestros y profesionales con experiencia en el trabajo con niños preescolares, la

capacitación sobre la aplicación y la manipulación del instrumento y el acompañamiento a lo largo del periodo de aplicación por parte del investigador, fueran elementos que contribuyeran a disminuir los errores en la aplicación, es posible que la experiencia del aplicador en este tipo de evaluaciones que implican la observación detenida del desempeño del alumno o la participación de otros factores como el tiempo dedicado para la aplicación o la participación del alumno, hayan sido factores que puedan influir en la orientación a asignar puntuaciones altas.

Vale la pena corroborar este aspecto con el análisis de resultados de los indicadores de acuerdo con las variables de edad y grado, el cual se muestra en los apartados siguientes.

**3.4.2.1.2 Análisis Factorial Exploratorio.** Se realizó el análisis factorial exploratorio de la escala, con el propósito de conocer la estructura interna de las dimensiones y micro competencias que integran el instrumento y conocer la manera como se agrupan los reactivos de acuerdo con la dimensión a la que pertenecen.

El *análisis factorial* partió de identificar la medida de adecuación muestral o KMO de las dimensiones y micro competencias y observar el nivel de correlación que presentan. En el estudio se encontró una medida de adecuación muestral de .951, la cual al relacionar con el valor óptimo esperado a 1 o por lo menos mayor o igual a .5, se obtiene que el valor de adecuación de la muestra KMO es bueno, por lo que se puede inferir que los datos reportados en cada una de las dimensiones que integran el instrumento sirven e influyen adecuadamente al modelo de análisis factorial (tabla 27).

**Tabla 27**

*KMO y Prueba e Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.951
	Chi-cuadrado aproximado	2933.73
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gl	78
	Sig.	.000

Elaboración a partir de los datos del análisis factorial.

De esta manera se realizó el análisis de factores a través del método de extracción de componentes principales para obtener la comunalidad. En estos resultados se encontró que hay variaciones en el nivel en que cada componente contribuye para evaluar el desarrollo socioemocional; sin embargo, cada uno mantiene aspectos en común que apoyan la evaluación de este desarrollo en mayor o menor medida, en este sentido, todos los componentes mantienen buena comunalidad.

En la particularidad de las dimensiones se observó que en la dimensión Consciencia Emocional, el componente Comprensión emocional (CE3) y Expresión emocional (CE4) presentan el 59 % de comunalidad y Nombrar emociones (CE2) presenta un 56% aportando de manera significativa a la evaluación de esta dimensión.

En la dimensión Regulación emocional, de los tres componentes o micro competencias que la integran, el componente Regulación de la impulsividad (RE2) es el que mayor comunalidad presenta (56%) y el que mayor aporta a la evaluación de esta dimensión, mientras que los componentes Tolerancia a la frustración (RE1) con una comunalidad del 33% y Diferimiento de recompensas (RE3) con el 37% son los que menor comunalidad presentan y contribuyen en un porcentaje más bajo a evaluar la dimensión a la que pertenecen.

En la dimensión Comportamiento Social, integrada por 6 componentes o micro competencias, el componente Capacidad de receptividad y escucha (CS1) con una comunalidad del 63% y Empatía (CS3) con el 61%, son los que mayor contribución tienen para evaluar esta dimensión, aunque también es aceptable la comunalidad de Integración de reglas de convivencia (CE2), Comportamiento prosocial (CS4) y Colaboración CS6 con un porcentaje por arriba del 50%. A este respecto, el componente CS5 referente a la micro competencia Respeto, presenta una de las comunalidades más bajas del 35 %.



Cabe señalar que, aunque CE1, RE1, RE3 y CS5 presentan los porcentajes más bajos de comunalidad, su porcentaje de contribución sigue siendo aceptable, por lo que todos los factores contribuyen de manera positiva a la evaluación del desarrollo socioemocional. La tabla siguiente (tabla 28), muestra la distribución de estos factores y sus porcentajes de extracción.

**Tabla 28**

*Matriz de Comunalidad*

	Inicial	Extracción		Inicial	Extracción		Inicial	Extracción
CE_1	1.000	.456	RE_1	1.000	.336	CS_1	1.000	<b>.631</b>
CE_2	1.000	.563	RE_2	1.000	<b>.564</b>	CS_2	1.000	.584
CE_3	1.000	<b>.592</b>	RE_3	1.000	.373	CS_3	1.000	<b>.618</b>
CE_4	1.000	<b>.593</b>				CS_4	1.000	.540
		.				CS_5	1.000	.351
						CS_6	1.000	.530

Método de extracción: Análisis de comunalidad de los componentes principales.

CE = Consciencia emocional RE = Regulación emocional CS = Comportamiento social

Posteriormente se realizó el análisis de las cargas o porcentajes de saturación factorial para obtener la matriz de componentes y la extracción de componentes principales. En esta matriz se identificó que la variabilidad de la carga factorial entre el valor más alto (.795) del componente CS1 y el más bajo (.579) del componente RE1 es mínima, por lo que aún los componentes con cargas factoriales más bajas, pueden considerarse como factores que contribuyen a la evaluación del desarrollo en estudio. La tabla 29, muestra la carga factorial de cada componente.

**Tabla 29**

*Matriz de Componentes, Cargas o Saturaciones Factoriales*

Componente	extraído 1	Sólo se ha extraído un componente. La solución no se puede rotar.					
CE_1	.675	RE_1	.579	CS_1	.795	CS_5	.592
CE_2	.750	RE_2	.751	CS_2	.764	CS_6	.728
CE_3	.770	RE_3	.611	CS_3	.786		
CE_4	.770			CS_4	.735		

Fuente: Método de extracción: Análisis de componentes principales.

CE=Consciencia emocional RE = Regulación emocional CS = Comportamiento social

Al considerar los componentes de mayor carga factorial en esta matriz, sobresale Nombrar emociones (CE2), Expresar emociones (CE3) y Comprensión de emociones (CE4) de la dimensión Consciencia emocional; Regulación de la impulsividad (RE2) de la dimensión Regulación emocional y Capacidad de receptividad y escucha (CS1), Integración de reglas de convivencia (CS2), Empatía (CS3), Comportamiento prosocial (CS4) y Colaboración (CS6) de la dimensión Comportamiento social coincidiendo también como los componentes de mayor comunalidad y de mayor carga factorial.

Por otra parte, al realizar el *estudio de sedimentación* de factores, con el fin de identificar el o los componentes que contribuyen de manera significativa a obtener la información principal que busca el instrumento construido, se tomó como base la matriz de varianza total explicada de los componentes y el valor total expresado para cada uno de ellos con relación al valor de la unidad = 1 (Tabla 30).

**Tabla 30**

*Varianza Total Explicada de los Componentes*

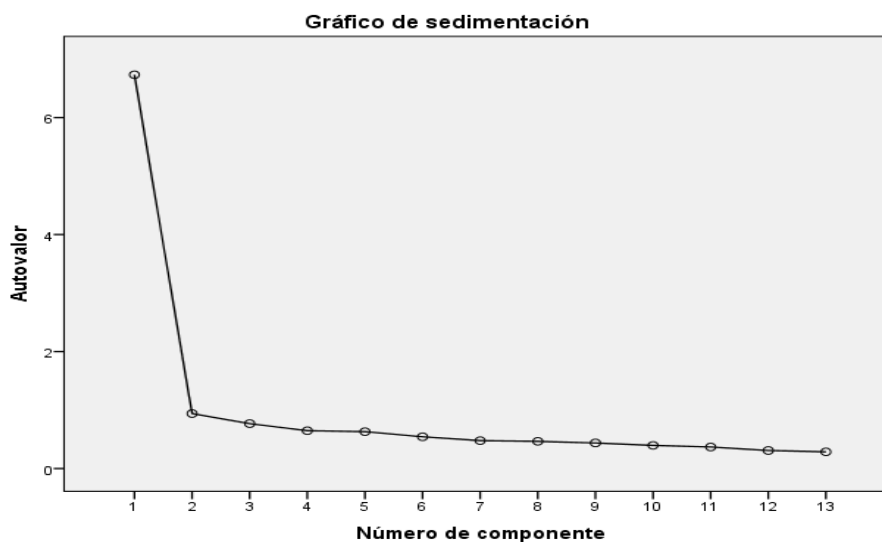
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6.732	51.786	51.786	6.732	51.786	51.786
2	.940	7.234	59.020			
3	.768	5.905	64.925			
4	.647	4.976	69.902			
5	.631	4.854	74.755			
6	.543	4.176	78.931			
7	.477	3.669	82.600			
8	.465	3.576	86.176			
9	.438	3.367	89.543			
10	.396	3.049	92.592			
11	.369	2.836	95.428			
12	.309	2.376	97.805			
13	.285	2.195	100.000			

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En este estudio se identificó un solo factor de peso significativo para el instrumento, al concentrar el 51.78 % de la varianza total en el primer componente. Se identificó que a partir del segundo componente el autovalor comienza a ser inferior a la unidad ( $= 1$ ) aunque este componente aún mantiene un valor alto (.940) y un porcentaje de varianza de 7.23 % que sumado al del factor 1 brindan un porcentaje de varianza acumulada del 59% que puede ser tomando como adecuado para el estudio. A partir del tercer componente, los valores totales comienzan a descender siendo los de menor proporción de varianza explicada. La figura 13 representa la sedimentación de los componentes; la zona de sedimentación queda representada por el espacio en el que los componentes comienzan a disminuir su pendiente.

**Figura 13**

*Gráfica de Sedimentación de Componentes*



Fuente: Estudio de sedimentación de los componentes.

Tomando en cuenta el gráfico de sedimentación y el porcentaje de varianza acumulada de los primeros dos factores como los de mayor carga, se identificó un factor común a todos los reactivos, en donde todos cargan de manera similar en el componente 1; sin embargo, al tomar en

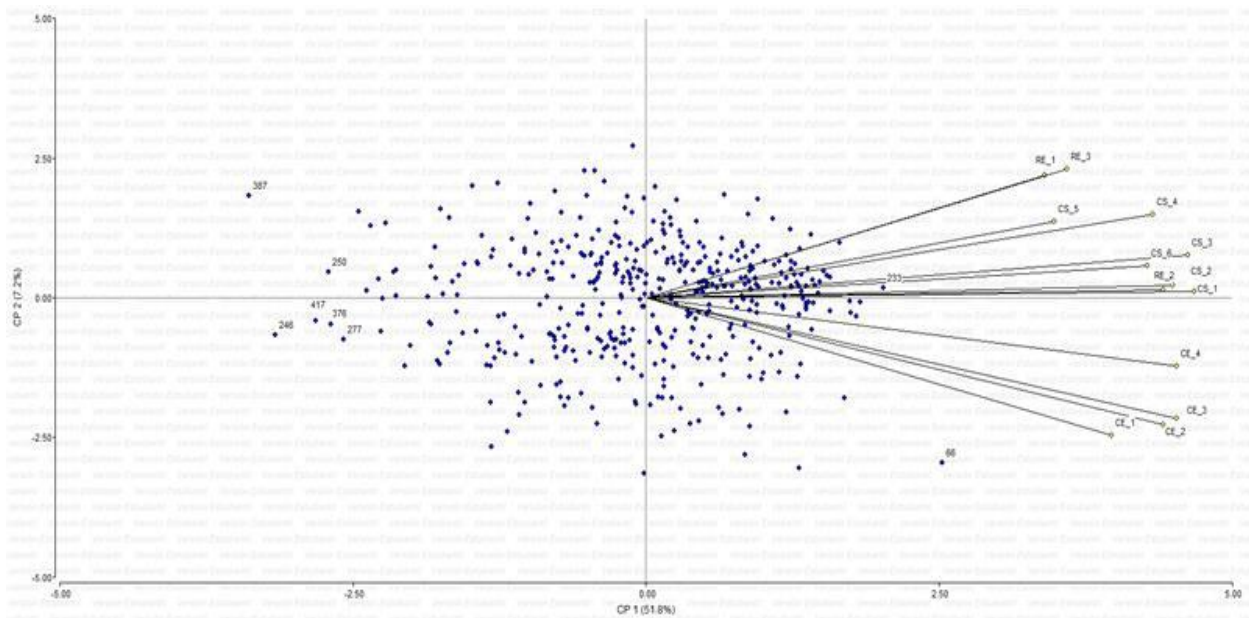
cuenta el factor 2 se logró visualizar con mejor detalle la dispersión de los datos y la forma en que se comportan los diferentes componentes dentro del instrumento (figura 14).

La figura muestra de manera visual, la participación de todos los componentes con el factor 1 ubicado en el eje horizontal y con relación al factor 2 ubicado de forma vertical. Se logró apreciar la agrupación de los componentes CE1, CE2, CE3 y CE4 ubicados en el cuadrante inferior derecho y en el cuadrante superior derecho se ubican los 9 componentes restantes sin lograr una agrupación específica. Lo que orientó a considerar una mejor participación de estos componentes dentro de su dimensión, a diferencia de los 9 restantes.

Por otra parte, también se identificó la distribución de los casos en torno al punto central de los dos factores, ubicando aquellos casos que se encuentran más alejados del punto medio, sea hacia la derecha con puntuaciones más altas en la mayoría de los componentes o a la izquierda los casos que señalan puntuaciones más bajas en los componentes relacionados.

**Figura 14**

*Dispersión de los Datos a Partir de los Factores*



Fuente: Estudio de dispersión con base a los componentes.

Con base a estos resultados se pudo concluir que la identificación de componentes principales tuvo como solución la extracción de un solo componente, sin la posibilidad de ser rotada; lo cual orientó a que cada componente o micro competencia que integra el instrumento aplicado está orientada a medir un solo factor y este se atribuye a la variable latente “desarrollo socioemocional”. En este sentido, el instrumento construido se identifica como una escala unidimensional en la que las dimensiones y micro competencias que lo integran contribuyen de manera integrada a la evaluación de este desarrollo y no se perciben definidas de manera desintegrada o en su particularidad, de tal forma que las puntuaciones obtenidas de su aplicación contribuyen a obtener un puntaje total como indicador del nivel de desarrollo socioemocional alcanzado y no como puntuaciones aisladas de cada dimensión.

**3.4.2.1.3 Estudio de Consistencia Interna.** Tomando como base los resultados del análisis factorial, se procedió a realizar el *estudio de fiabilidad* del componente extraído. El estudio de consistencia interna de los reactivos o situaciones que integran el instrumento se refiere a que tanto los reactivos diseñados miden el mismo constructo o dimensión teórica que se pretende medir, es decir el desarrollo socioemocional y sus dimensiones.

En este análisis se obtuvo la fiabilidad de la escala total, considerando los 13 elementos o micro competencias que lo integran, obteniendo un Coeficiente de consistencia interna o alfa de Cronbach de .922 identificada como excelente para la investigación (tabla 31).

**Tabla 31**

*Estudio de Fiabilidad-Consistencia Interna*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.922	13

Fuente: Análisis de fiabilidad de todas las variables.

Esta estimación asume que los reactivos miden el mismo constructo y se mantienen altamente correlacionados. Este aspecto es importante ya que, a partir de determinar la consistencia

de cada una de las micro competencias o componentes, se puede considerar la suma de la escala total con criterio de fiabilidad. Esta fiabilidad representa la validez y precisión del análisis estadístico realizado y de los resultados obtenidos, por lo cual se puede inferir como adecuada.

**3.4.2.1.4 Análisis Estadístico por Edad, Grado y Género.** Hasta ahora se mostraron los resultados estadísticos considerando el total de la muestra. La cual, como se mencionó en el análisis estadístico inicial, fue homogénea en grado escolar y género, de tal forma que, de los 450 niños participantes en la aplicación, la distribución por género fueron 225 niñas y 225 niños y la distribución por grado fue de 150 niños y niñas por grado, 75 niñas y 75 niños por cada grado. Sin embargo, en la distribución por edad no se logró mantener esta homogeneidad debido a la aleatoriedad de la muestra.

De esta manera la muestra de niños por edad fue de 75 niños de 3 años con una media de 3 años 5 meses y una moda de 3 años 10 meses; 168 niños de 4 años, con una media de 4 años 6 meses y una moda de 4 años 4 meses y 207 niños de 5 años, con una media de 5 años 3 meses y una moda de 6 años 0 meses. La base de esta desigualdad en la muestra por edad osciló en la variedad de edades encontradas en un grado escolar, ya que el criterio de elección para la aplicación fue que el alumno tuviera 3, 4 o 5 años y cursara el 1er, 2do o 3er grado de preescolar respectivamente. Por tanto, para garantizar la efectividad de los datos estadísticos obtenidos se buscó la homogeneidad de la muestra por grado y por sexo. Los resultados siguientes corresponden al acercamiento del análisis de datos considerando edad, grado escolar y género.

**Análisis estadístico por edad.** El análisis del comportamiento de las puntuaciones de la escala total por edad mostró diferencias en las puntuaciones obtenidas en los niños de tres, cuatro y cinco años. Se tomó como referencia la puntuación máxima y mínima del instrumento (52 máxima, 13 mínima) y se comparó con las medias obtenidas por edad. La media de las

puntuaciones obtenidas en los niños de 3 años fue de 31.37, a diferencia de la media del grupo de 4 años de 36.46 y la del grupo de 5 años de 43.43, representando una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas por los niños de 3 a 5 años (tabla 32).

De la misma manera, este comportamiento se presentó con tendencia ascendente en cada una de las puntuaciones de medida estadística, de tal forma que la mediana para el grupo de 3 años fue de 32 con una moda de 28 y una desviación estándar de 6.27; una mediana o puntuación media de 37, con una moda o puntuación más frecuente de 35 y una desviación estándar de 6.71 para el grupo de 4 años y una mediana de 45, con una moda de 45 y una desviación estándar de 5.17 para el grupo de 5 años. Esto se refleja también en la forma en que se agrupan los datos alrededor de la media de cada grupo, presentando una curtosis de  $-0.397$  para el grupo de 3 años, a diferencia de la curtosis de  $-0.087$  del grupo de 4 años y  $1.33$  en el grupo de 5 años.

De acuerdo con la puntuación máxima y mínima obtenida en cada dimensión se observó el mismo comportamiento ascendente en las puntuaciones por edad, obteniendo una mínima de 17 y máxima de 43 para los niños de 3 años; una mínima de 18 y máxima de 51 para los niños de 4 años y una mínima de 23 y máxima de 52 para el grupo de 5 años, observando que la mayor diferencia en los puntajes se ubica entre los niños de 3 a 4 y 5 años.

Tomando como base el análisis de estas diferencias se identificó que:

a) Los niños de 3 años alcanzaron los puntajes mínimos a obtener en cada dimensión, pero no los máximos,

b) Los niños de 4 años alcanzaron los máximos a obtener en cada dimensión y pueden alcanzar puntuaciones muy cercanas a la mínima mostrando un comportamiento similar al grupo de 3 años, aunque con variaciones importantes hacia las puntuaciones máximas, pues estas tienden a ser más bajas en los niños de 3 años; es decir pueden alcanzar un comportamiento mejor

organizado de acuerdo a las dimensiones que se evalúan y pueden encontrarse niños con comportamientos similares a los del grupo de 3 años.

c) Los niños de 5 años alcanzan puntuaciones bajas cercanas a las puntuaciones mínimas de cada dimensión, pero ligeramente más altas que en los niños de 3 y 4 años, las puntuaciones altas tienden a ser mejores a las obtenidas por los niños de 3 años y similares a las obtenidas en los niños de 4 años. Por lo que las competencias que evalúan las dimensiones tienden a presentar una mejor organización o avance en los niños de 5 años.

d) En la distribución general de puntuaciones de la muestra total de 3 a 5 años, se presentan puntuaciones bajas cercanas a los mínimos a obtener en cada dimensión y en el instrumento total tanto en niños de 3 años como en niños de 4 a o 5, pero el puntaje máximo a obtener en cada dimensión solo fue alcanzado por niño de 4 y 5 años, lo cual da al instrumento un valor de identificación del logro de las dimensiones y micro competencias que evalúa el instrumento con base a la edad del niño.

**Tabla 32**

*Estadísticos Descriptivos por Grupo de Edad*

Grupo de Edad	Suma Consciencia Emocional			Suma Regulación Emocional			Suma Comportamiento Social			Suma Escala Total		
	3 a	4 a	5 a	3 a	4 a	5 a	3 a	4 a	5 a	3 a	4 a	5 a
N Válidos	75	168	207	75	168	207	75	168	207	75	168	207
N Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	<b>9.12</b>	<b>10.86</b>	<b>13.32</b>	<b>7.87</b>	<b>8.77</b>	<b>10.10</b>	<b>14.39</b>	<b>16.83</b>	<b>20.00</b>	<b>31.37</b>	<b>36.46</b>	<b>43.43</b>
Mediana	9.00	11	14.00	8.00	9.00	10.00	14.00	17.00	20.00	32.00	37.00	45.00
Moda	11	10	14	8	9	11	15	16	21	28	35	45
Desv. típ.	<b>2.224</b>	<b>2.541</b>	<b>2.059</b>	<b>1.982</b>	<b>1.709</b>	<b>1.395</b>	<b>3.127</b>	<b>-3.304</b>	<b>2.659</b>	<b>6.277</b>	<b>6.713</b>	<b>5.171</b>
Asimetría	-390	-275	-759	-623	-470	-1.082	-264	-530	-1.281	-384	-438	-1.046
Curtosis	<b>-.484</b>	<b>-.484</b>	<b>.642</b>	<b>.000</b>	<b>.374</b>	<b>1.593</b>	<b>-.341</b>	<b>-.361</b>	<b>2.221</b>	<b>-.397</b>	<b>-.087</b>	<b>1.332</b>
Puntuación Mínima	<b>4</b>	4	5	<b>3</b>	5	5	<b>6</b>	7	10	<b>17</b>	18	23



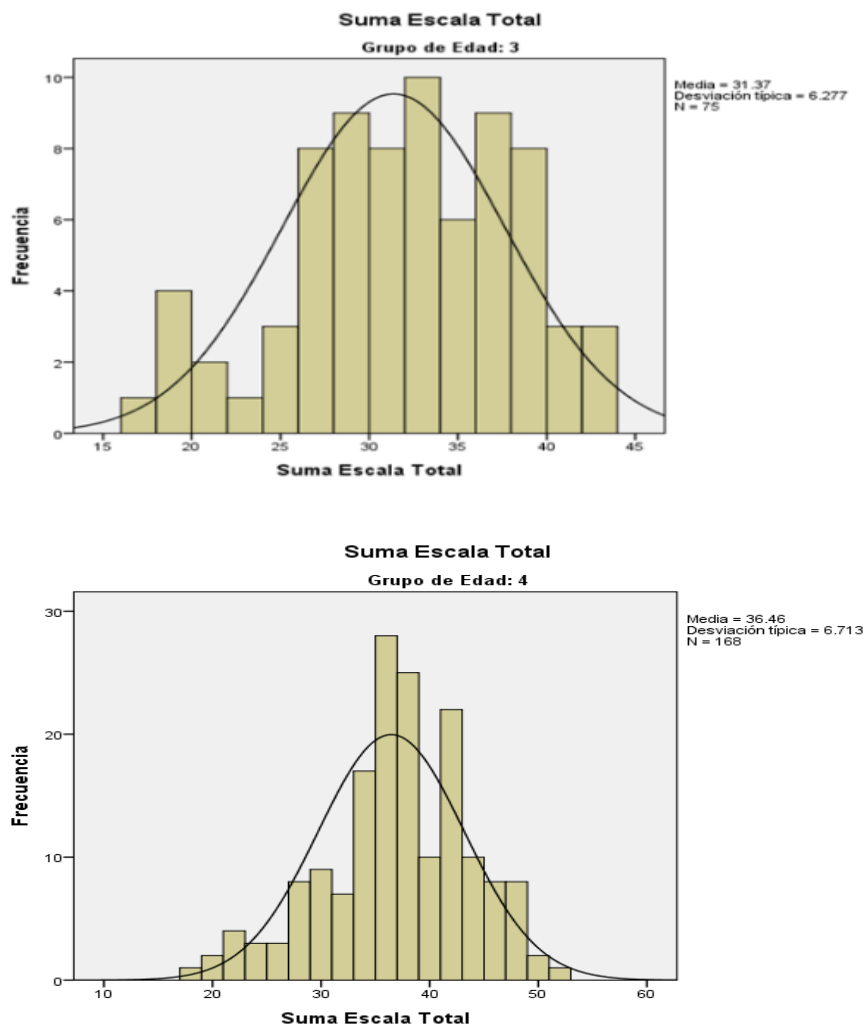
Puntuación	<b>13</b>	16	16	<b>11</b>	12	12	<b>20</b>	24	24	<b>43</b>	51	52
Máxima												
Mínimo	4	4	4	3	3	3	6	6	6	13	13	13
Máximo	16	16	16	12	12	12	24	24	24	52	52	52

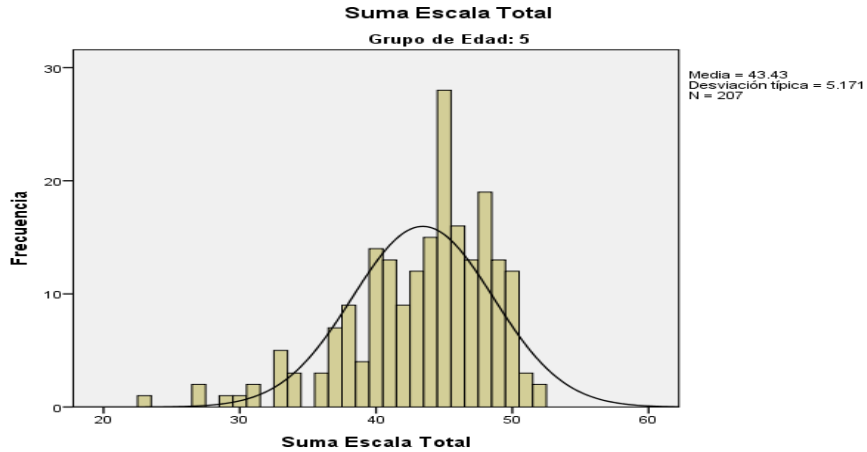
Fuente: Tomado del estudio estadístico descriptivo por grupos de edad. Se presenta el máximo y mínimo de cada dimensión y la Puntuación máxima y mínima obtenida.

Las figuras 15 y 16 muestran la distribución de las puntuaciones obtenidas en la escala total y en cada una de sus dimensiones de acuerdo con el grupo de edad.

### Figura 15

*Distribución de Puntuaciones de la Escala Total con Base a la Muestra de 3, 4 y 5 años*

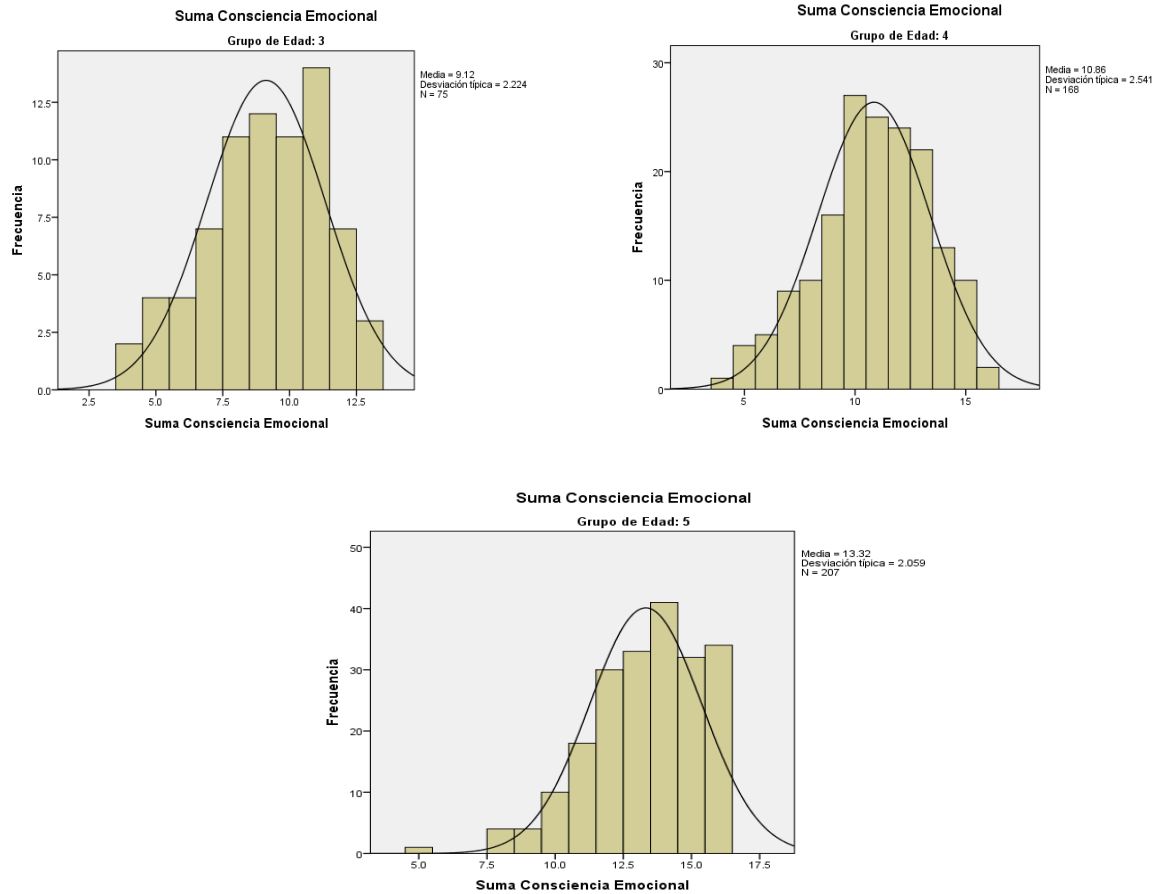




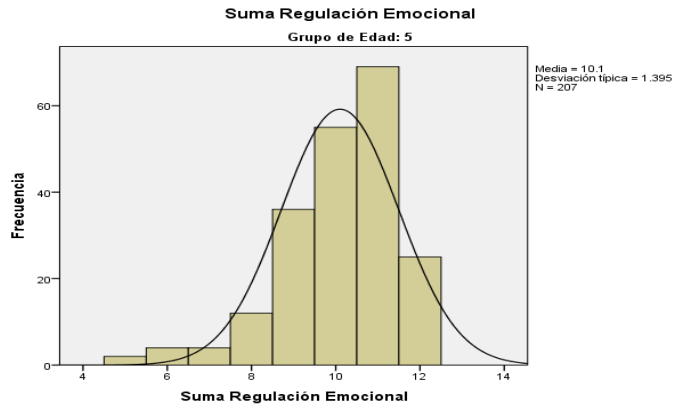
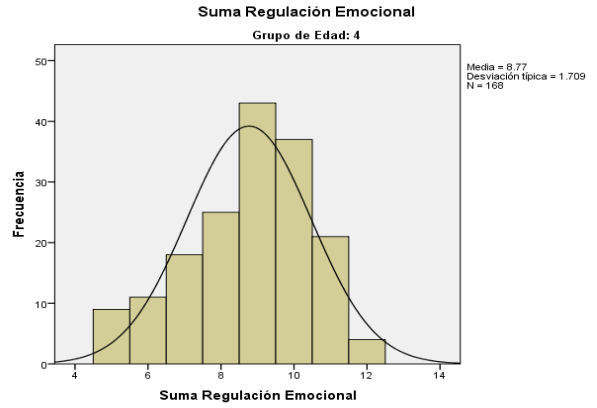
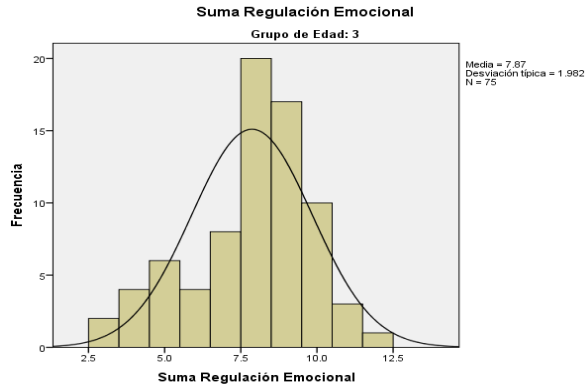
Las gráficas muestran el apuntalamiento de la curva como resultado de la concentración de datos cercanos a la media, pero con una distribución ligeramente a la izquierda, en todos los grupos de edad.

**Figura 16**

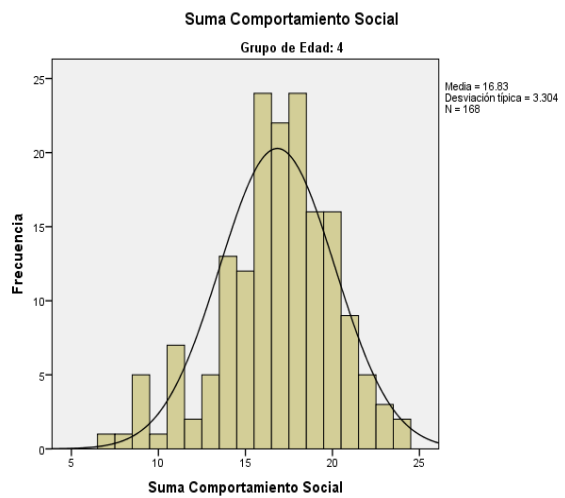
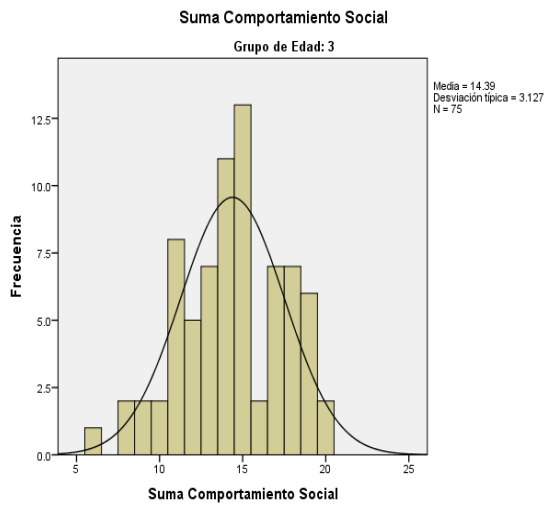
*Distribución de Puntuaciones de las Dimensiones con Base a la Edad*

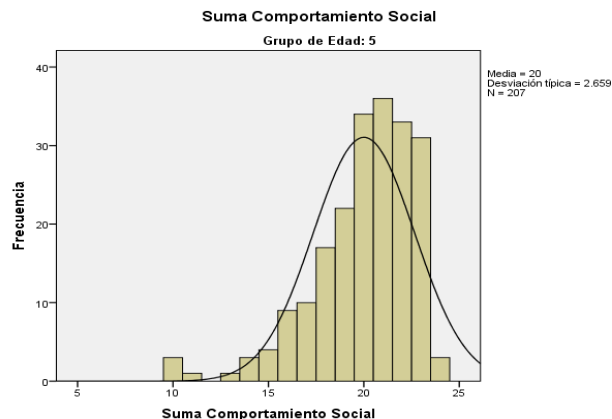


Distribución de puntuaciones de la dimensión Consciencia Emocional para 3, 4 y 5 años.



Distribución de puntuaciones de la dimensión Regulación Emocional para 3, 4 y 5 años.





Distribución de puntuaciones de la dimensión Comportamiento Social para 3, 4 y 5 años.

El apuntamiento de la curva de la escala total se presenta también en todas las dimensiones, aunque se percibe una mejor distribución de las puntuaciones en la dimensión Regulación emocional y Comportamiento social, con presencia de ligero sesgo a la izquierda en estas dos dimensiones en los niños de 5 años, lo que permite inferir una mayor cantidad de niños con puntuaciones bajas en estas dimensiones y por tanto la posibilidad del instrumento de identificar a aquellos alumnos que no alcanzan las puntuaciones deseadas en estas dimensiones.

**Análisis estadístico por grado escolar.** El análisis de las puntuaciones por grado se realizó con una muestra de 150 alumno para cada grado, 75 niñas y 75 niños. La edad promedio por grado fue de 3 años 10 meses para el grupo de primer grado con un intervalo de 36 a 52 meses; una edad promedio de 4 años 9 meses para el grupo de segundo grado con un intervalo de 53 a 62 meses y una edad promedio de 5 años 7 meses para el grupo de tercer grado con un intervalo de 63 a 72 meses.

Se realizó el análisis del comportamiento de las puntuaciones por grado identificando una diferencia significativa en los puntajes obtenidos en cada una de las dimensiones y en la escala total en cada grado escolar.

Las puntuaciones mostraron una tendencia progresivamente ascendente entre los niños de cada grado, presentando una media de 32.71 para el primer grado, 39.36 para segundo grado y

44.38 para el tercer grado, tomando como referencia el intervalo de puntuaciones de 13 a 52 para la escala total. En el análisis de puntuaciones reportadas para cada dimensión se encontró que la mayor diferencia en las puntuaciones obtenidas se presentó en la dimensión Comportamiento social y en los resultados de la escala total; siendo más significativa la diferencia de puntuaciones en los niños de segundo a tercer grado.

De la misma forma, la puntuación mínima y máxima obtenida en la escala total por grado fue 17 y 47 para primer grado, 19 y 51 para segundo y 29 y 52 para tercer grado reflejando mayor semejanza en las puntuaciones mínimas entre los niños de primer y segundo grado y semejanzas en las puntuaciones máximas entre los niños de segundo y tercer grado.

Este comportamiento de las puntuaciones fue igual para cada dimensión, manteniendo la tendencia progresiva y las similitudes y diferencias encontradas en las puntuaciones mínimas y máximas de cada grado. La tabla 33 muestra el comportamiento de estas puntuaciones a partir de los estadísticos descriptivos observando un aumento en las puntuaciones máximas obtenidas por cada grado con relación a las obtenidas por grupo de edad, aumentando también en 1 o 2 unidades la puntuación que representa la moda y la mediana de cada grupo.

Con relación a las puntuaciones mínimas por grado son similares a las que presentan por grupo de edad, esto es, las puntuaciones mínimas alcanzadas por los niños de segundo grado tienden a ser similares a las obtenidas por los niños de primer grado, pero los de tercer grado difícilmente alcanzan estas puntuaciones bajas; de la misma manera, las puntuaciones máximas de los niños de segundo grado pueden alcanzar a las que presentan los niños de tercer grado, pero estas puntuaciones no fueron alcanzadas por los niños de tercer grado; lo cual señaló diferencias en el desarrollo alcanzado en cada dimensión y en la escala total en los niños con base al grado escolar, coincidiendo con la variable edad.

**Tabla 33***Estadísticos Descriptivos por Grado Escolar*

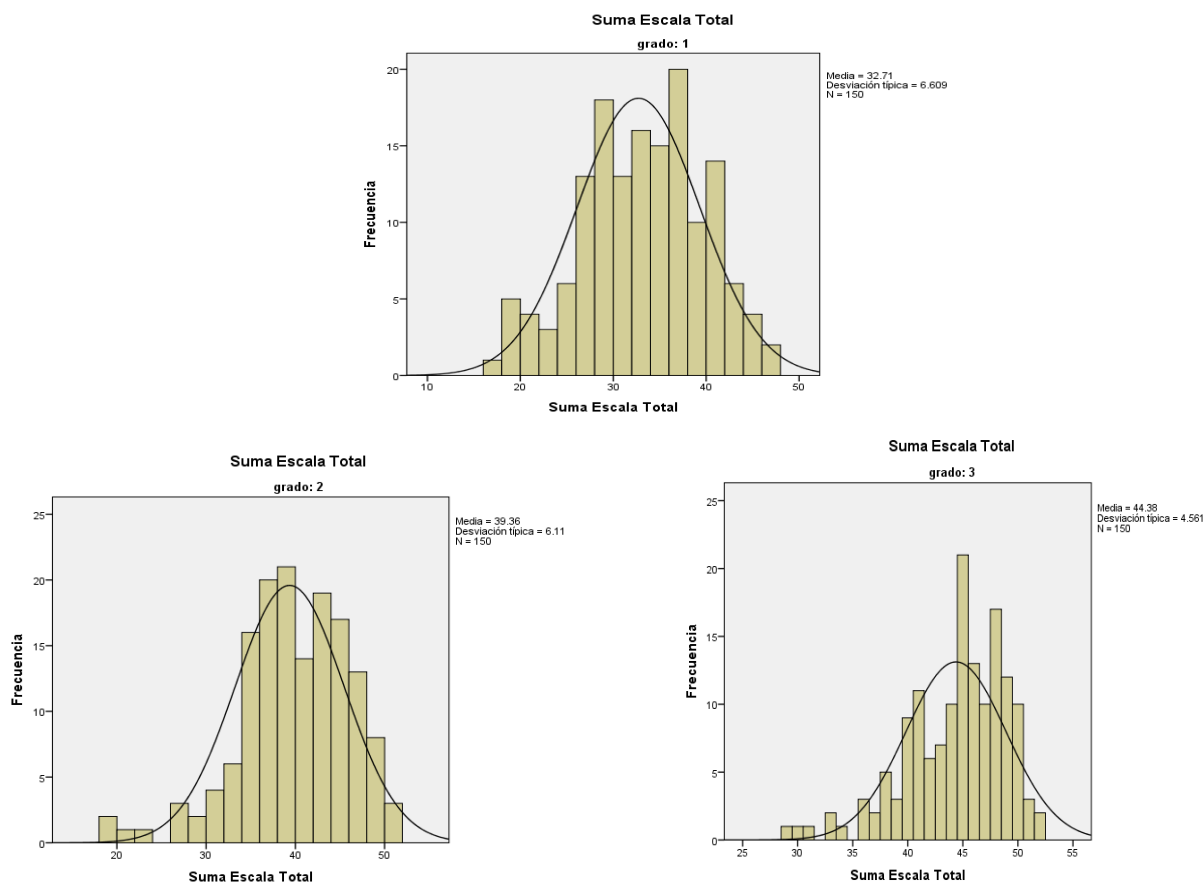
Grado	Suma Consciencia Emocional			Suma Regulación Emocional			Suma Comportamiento Social			Suma Escala Total		
	1ro.	2do.	3ro.	1ro.	2do.	3ro.	1ro.	2do.	3ro.	1ro.	2do.	3ro.
N Válidos	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
N Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	<b>9.53</b>	<b>12.06</b>	<b>13.51</b>	<b>8.13</b>	<b>9.21</b>	<b>10.35</b>	<b>15.05</b>	<b>18.09</b>	<b>20.00</b>	<b>32.71</b>	<b>39.36</b>	<b>44.38</b>
Mediana	10.00	12	14.00	8.00	9.00	11.00	15.00	18.00	20.00	33.00	39.00	45.00
Moda	10	11	14	9	10	11	14	16	21	36	38	45
Desv. Típ.	2.379	2.309	2.052	1.876	1.561	1.301	3.276	-3.192	2.659	6.609	6.110	4.561
Asimetría	-.040	-.674	-.995	-.520	-.822	-1.127	-.353	-.681	-1.281	-.227	-.714	-.927
Curtosis	-.289	-.909	1.446	.024	.301	1.900	-.385	-.531	2.221	-.435	1.014	.876
Punt. Mínima	<b>4</b>	4	5	<b>3</b>	5	5	<b>6</b>	9	10	<b>17</b>	19	29
Punt. Máxima	<b>16</b>	16	16	<b>12</b>	12	12	<b>22</b>	24	24	<b>47</b>	51	52
Mínimo	4	4	4	3	3	3	6	6	6	13	13	13
Máximo	16	16	16	12	12	12	24	24	24	52	52	52

Fuente: Datos del estudio estadístico descriptivo por grado escolar. Se presenta el máximo y mínimo de cada dimensión y la puntuación máxima y mínima obtenida.

La agrupación estadística de los datos de la escala total por grado se refleja en la siguiente gráfica, presentando una curtosis de -.435 para el primer grado, 1.01 para el grupo de segundo grado y .876 para el grupo de tercer grado. Esto refleja una mejor distribución de los datos de primer grado posicionando los datos en la campana de Gauss ligeramente más simétrica y con una concentración de datos cercano a la media y poco largada en ambas direcciones, a diferencia de la distribución de datos en la curva de puntuaciones de segundo y tercer grado, la cual tiende a ser asimétrica y con un alargamiento de la curva hacia la izquierda (Figura17).

**Figura 17**

*Distribución de Puntuaciones de la Escala Total por Grado*



Gráficas de distribución de puntuaciones de la escala total para 1er, 2do y 3er grado.

Por otra parte, al realizar el análisis de las puntuaciones obtenidas en cada una de las micro competencias e identificar el porcentaje del nivel de logro suficiente u óptimo alcanzado por los niños se pudo observar un crecimiento progresivo de las puntuaciones en todas las micro competencias en cada grupo de edad o grado escolar. Este análisis tomó en cuenta los cuatro niveles de desempeño desde los que se evaluaron las micro competencias “ausente”, “incipiente”, “suficiente” y “óptimo”; sin embargo, el comparativo más significativo se orientó hacia el nivel de desempeño “suficiente” y “óptimo” al considerarlos como niveles de logro que permiten identificar la mayor presencia de la micro competencia evaluada. Así, se identificó un porcentaje

más alto en el desempeño “suficiente” con relación al desempeño “óptimo” encontrado en cada una de las micro competencias. La tabla 34 muestra el comportamiento de estos porcentajes con base a cada grupo.

**Tabla 34**

*Porcentaje de Presencia Suficiente y Óptima de las Micro Competencias en cada Grupo de Edad y Grado.*

Micro competencias socioemocionales que integra el instrumento y nivel de logro.	% de suficiencia o nivel óptimo encontrado						
	Total	Grado			Edad		
		1ro	2do	3ro	3a	4ª	5a
<b>Reconocimiento de emociones.</b>	<b>76.8</b>	<b>56.0</b>	<b>80.0</b>	<b>94.0</b>	<b>53.0</b>	<b>69.6</b>	<b>91.0</b>
S *Reconoce expresiones y las relaciona con emociones.	48.6	46.6	49.4	50.6	53.0	48.2	48.3
O *Relaciona emociones con situaciones que las originan.	<b>28.2</b>	<b>9.4</b>	<b>30.6</b>	<b>43.4</b>	<b>0.0</b>	<b>21.4</b>	<b>42.7</b>
<b>Nombrar emociones.</b>	<b>74.3</b>	<b>33.3</b>	<b>71.3</b>	<b>88.6</b>	<b>28.0</b>	<b>54.7</b>	<b>85.0</b>
S *Nombra las emociones que observa en otros de manera correcta.	34.6	27.3	42.0	34.6	24.0	41.0	34.8
O *Nombre las emociones que percibe en sí mismo de manera correcta y convencional.	<b>29.7</b>	<b>6.0</b>	<b>29.3</b>	<b>54.0</b>	<b>4.0</b>	<b>13.7</b>	<b>50.7</b>
<b>Comprensión de emociones.</b>	<b>74.0</b>	<b>48.0</b>	<b>81.3</b>	<b>92.6</b>	<b>40.0</b>	<b>67.2</b>	<b>91.7</b>
S *Comprende lo que las personas expresan sobre cómo se sienten.	44.6	43.3	52.6	38.0	38.6	50.6	42.5
O *Comprende que las emociones de una persona generan reacciones en los demás y reconoce comportamientos que llevan a emociones no gratas.	<b>29.3</b>	<b>4.7</b>	<b>28.7</b>	<b>54.6</b>	<b>1.4</b>	<b>16.6</b>	<b>49.2</b>
<b>Expresión de emociones.</b>	<b>68.6</b>	<b>38.6</b>	<b>76.0</b>	<b>91.3</b>	<b>40.0</b>	<b>55.0</b>	<b>89.8</b>
S *Muestra expresiones diferenciadas y congruentes para cada emoción.	49.1	32.6	60.0	54.6	36.0	45.0	57.0
O *Utiliza el lenguaje para expresar y hablar sobre sus emociones de manera clara.	<b>19.5</b>	<b>6.0</b>	<b>16.0</b>	<b>36.6</b>	<b>4.0</b>	<b>10.0</b>	<b>32.8</b>
<b>Tolerancia a la frustración.</b>	<b>91.5</b>	<b>86.0</b>	<b>92.6</b>	<b>96.0</b>	<b>85.0</b>	<b>90.0</b>	<b>94.6</b>
S *Escucha indicaciones y espera a realizarlas, aunque se muestra apresurado por terminar o lograr lo que desea.	30.2	36.7	27.3	15.4	45.0	23.0	17.4
O *Muestra capacidad para esperar, manteniéndose tranquilo ante situaciones que le demandan esfuerzo o espera.	<b>67.3</b>	<b>49.3</b>	<b>65.3</b>	<b>80.6</b>	<b>40.0</b>	<b>67.0</b>	<b>77.2</b>
<b>Regulación de la impulsividad.</b>	<b>59.5</b>	<b>31.2</b>	<b>65.3</b>	<b>84.0</b>	<b>25.2</b>	<b>48.2</b>	<b>81.0</b>
S *Controla con ayuda una respuesta emocional modificándola o inhibiéndolas.	46.9	28.6	58.7	57.4	22.6	43.5	58.4
O *Controla respuestas emocionales (enojo, miedo, tristeza) realizando acciones que le ayudan a regularlas.	<b>12.6</b>	<b>2.6</b>	<b>6.6</b>	<b>26.6</b>	<b>2.6</b>	<b>4.7</b>	<b>22.6</b>
<b>Diferimiento de recompensas.</b>	<b>81.3</b>	<b>68.0</b>	<b>81.3</b>	<b>96.0</b>	<b>65.0</b>	<b>75.5</b>	<b>91.7</b>
S *Inhibe o aplaza una conducta con el fin de obtener algo que desea en el momento.	49.8	54.6	55.3	40.0	53.0	56.5	42.9
O *Muestra capacidad para aplazar una recompensa inmediata a favor de otras a más largo plazo.	<b>31.5</b>	<b>13.4</b>	<b>26.0</b>	<b>56.0</b>	<b>12.0</b>	<b>19.0</b>	<b>48.8</b>
<b>Capacidad de receptividad y escucha.</b>	<b>75.3</b>	<b>57.3</b>	<b>80.0</b>	<b>91.3</b>	<b>52.0</b>	<b>69.6</b>	<b>88.4</b>
S *Muestra disposición para escuchar cuando se le habla, se muestra receptivo y comparte algunas ideas.	40.2	46.0	34.0	26.6	41.3	42.2	27.0



O *Muestra disposición para escuchar, compartir respuestas y proponer ideas.	<b>35.1</b>	<b>11.3</b>	<b>46.0</b>	<b>64.6</b>	<b>10.7</b>	<b>27.4</b>	<b>61.4</b>
<b>Integración de reglas de convivencia.</b>	<b>76.2</b>	<b>50.6</b>	<b>80.6</b>	<b>96.0</b>	<b>42.6</b>	<b>72.0</b>	<b>91.7</b>
S *Reacciona a situaciones de saludo o despedida, pedir las cosas por favor o dar las gracias.	38.6	41.3	42.6	30.0	34.6	51.7	29.5
O *Manifiesta conductas básicas de convivencia como saludar, despedirse, pedir las cosas por favor, dar las gracias, pedir permiso y disculparse.	<b>37.5</b>	<b>9.3</b>	<b>38.0</b>	<b>66.0</b>	<b>8.0</b>	<b>20.3</b>	<b>62.2</b>
<b>Empatía.</b>	<b>73.3</b>	<b>46.0</b>	<b>74.6</b>	<b>96.6</b>	<b>40.0</b>	<b>63.0</b>	<b>93.7</b>
S *Percibe de manera comprensiva las reacciones emocionales que manifiestan otras personas.	52.0	42.7	56.6	54.0	40.0	51.7	56.5
O *Se muestra sensible a las manifestaciones emocionales de los otros.	<b>21.3</b>	<b>3.3</b>	<b>18.0</b>	<b>42.6</b>	<b>0.0</b>	<b>11.3</b>	<b>37.2</b>
<b>Comportamiento prosocial.</b>	<b>82.8</b>	<b>64.6</b>	<b>85.3</b>	<b>98.6</b>	<b>58.6</b>	<b>78.5</b>	<b>95.0</b>
S *Realiza acciones para ayudar o consolar a otras personas.	66.6	63.3	70.6	66.6	58.6	71.4	65.7
O *Realiza acciones para ayudar, consolar, compartir o defender a otras personas.	<b>16.2</b>	<b>1.3</b>	<b>14.7</b>	<b>32.0</b>	<b>0.0</b>	<b>7.1</b>	<b>29.3</b>
Ayudar = 74.6% de los niños							
Consolar = 28% de los niños							
Compartir = 18% de los niños							
Defender = 14% de los niños							
<b>Respeto.</b>	<b>64.6</b>	<b>37.3</b>	<b>68.6</b>	<b>88.0</b>	<b>26.6</b>	<b>54.7</b>	<b>84.0</b>
S *Muestra actitudes de aceptación hacia los demás.	58.4	36.0	64.6	75.3	25.3	51.2	73.9
O *Muestra actitudes de aceptación y respeto hacia los demás sin acentuar las diferencias como motivo de exclusión o rechazo.	<b>6.2</b>	<b>1.3</b>	<b>4.0</b>	<b>12.6</b>	<b>1.3</b>	<b>3.5</b>	<b>10.1</b>
<b>Colaboración.</b>	<b>82.0</b>	<b>64.0</b>	<b>88.0</b>	<b>94.0</b>	<b>57.3</b>	<b>80.9</b>	<b>92.2</b>
S *Colabora en juegos o actividades diferentes.	38.8	45.3	48.0	21.4	48.0	49.4	27.5
O *Se relaciona y participa de manera constante con otros niños, identificando relaciones de amistad.	<b>43.1</b>	<b>18.7</b>	<b>40.0</b>	<b>72.6</b>	<b>9.3</b>	<b>31.5</b>	<b>64.7</b>

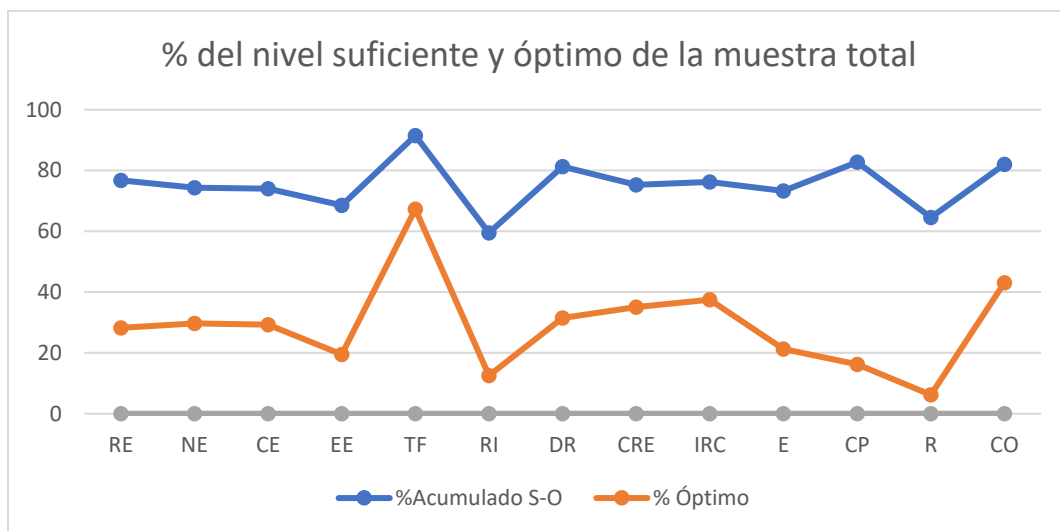
Elaboración propia a partir del análisis de porcentajes del nivel de desempeño que presenta cada micro competencia.

En el análisis general y la representación gráfica de estas puntuaciones, se observaron estas variaciones, las cuales puntualizan una mayor diferencia entre los niños de 3 a 5 años y los de 1ro. a 3er grado. Con relación a las micro competencias, se identifica similitud en el perfil que integran sus puntuaciones en todos los grupos, con variaciones similares como el pico de altura que presenta la micro competencia Tolerancia a la frustración (TF), o el desnivel observado en las micro competencias Nombrar emociones (NE), Expresión de emociones (EE), Regulación de la impulsividad (RI), Empatía (E) y Respeto (R), las cuales tienden a regularizarse en el perfil del grupo de niños de 5 años o de 3er grado, indicando un posible avance en el establecimiento de las

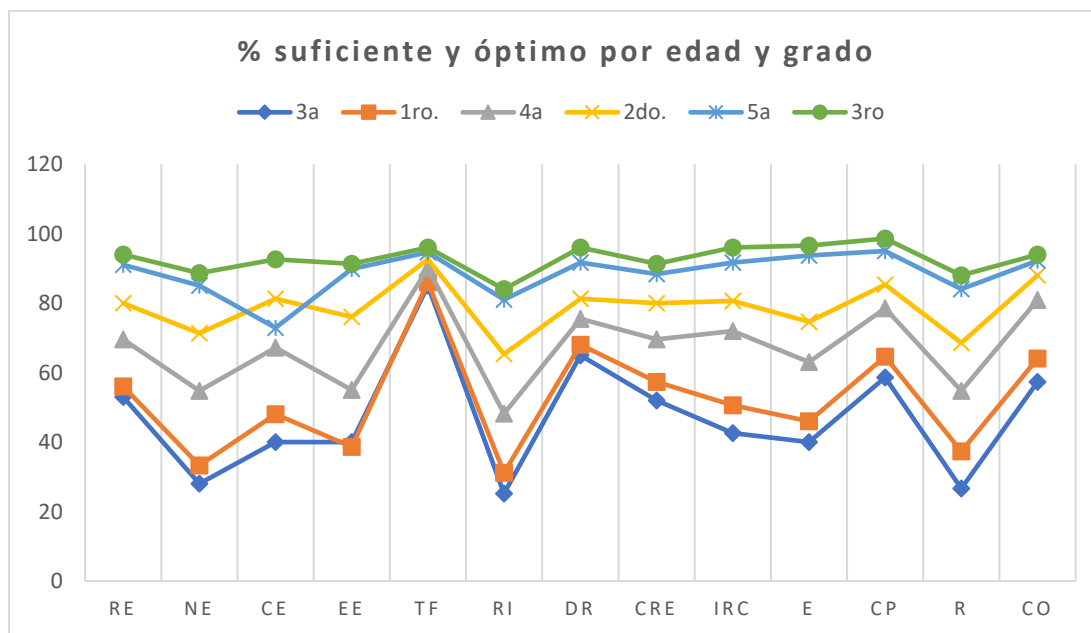
micro competencias evaluadas. Estas variaciones se hacen más evidentes en la representación gráfica del porcentaje de puntuaciones óptimas obtenidas por cada grupo (Figura 18).

**Figura 18**

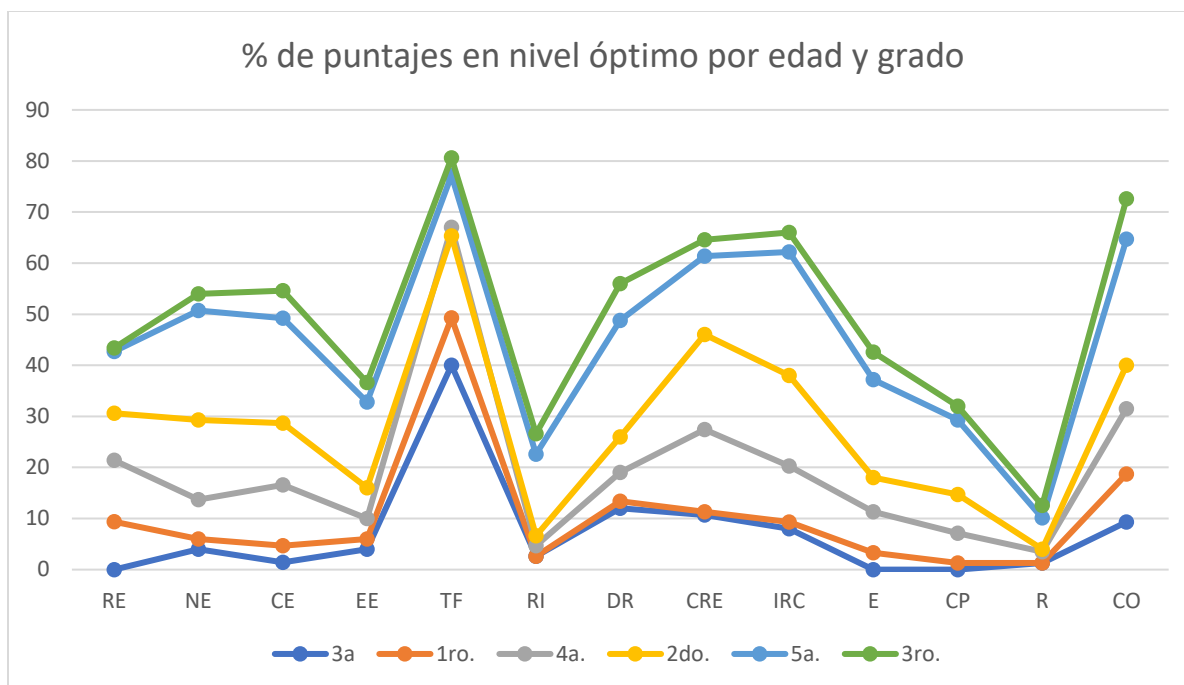
*Distribución de porcentajes obtenidos en nivel suficiente y óptimo en la muestra por edad y grado*



Porcentajes de la muestra que obtuvo nivel suficiente y óptimo.  
Fuente: Análisis de porcentajes obtenidos en el total de niños evaluados.



Porcentajes obtenidos en nivel suficiente y óptimo en la muestra por edad y grado.  
Fuente: Análisis de porcentajes obtenidos en los niveles de desempeño.



Porcentajes de la muestra que obtuvieron nivel óptimo.  
Fuente: Análisis de porcentajes obtenidos en el total de niños evaluados.

Desde lo particular de cada una de las micro competencias que integran el instrumento, la revisión de los porcentajes obtenidos derivó lo siguiente:

*Reconocimiento de Emociones (RE)*. La habilidad mostrada por los niños para reconocer emociones, identificarlas como emociones y relacionarlas a situaciones específicas que las generan presentó diferencias entre los niños de cada grado y cada grupo de edad. Se presentan diferencias en el reconocimiento de las diferentes emociones evaluadas (alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa), así como en la identificación de los rasgos que permiten diferenciarlas. Se identificó que un 81% de la población evaluada diferencian y reconocen la emoción de alegría identificándola como felicidad, alegría o estar contento, un porcentaje del 13% no señala la emoción solo describe lo que observa con frases como se está riendo o está bien y el 6% no reconoce la emoción, hace referencias a otras situaciones asociando su respuesta a hechos no relacionados con lo que se evalúa.

La tristeza también es reconocida por el 84% del grupo de niños, identificándola como “está triste” o “tristeza”; el 10 % no la reconoce solo describe la emoción como “quiere llorar” y el 6% no la reconoce o da otras asociaciones relacionada con el enojo o el miedo. El enojo es también una emoción fácilmente identificada por los niños (83%) y se refieren a él como estar enojado, molesto o furioso. Un menor porcentaje de los niños (11%) hacen descripciones del personaje como “quiere pelear”, “está gritando”, “está mal” y solo el 6% no identifica la emoción.

Con relación al miedo, los porcentajes de reconocimiento varían, pues es una emoción reconocida por el 32% de la muestra, son pocos los niños que la identifican con claridad como miedo o como estar asustado; el 68% de los niños describen la emoción como “estar llorando”. Lo mismo se presenta en la sorpresa, siendo una emoción poco reconocida solo por el 21% de la población infantil.

Por otra parte, la capacidad para relacionar las emociones con las situaciones que las originan quedó claramente establecida en lo niños de 5 años, comenzando a predominar desde el segundo grado y solo presente en un bajo porcentaje en los niños de primer grado. Esta relación es mejor identificada en emociones como la alegría y el enojo, pero disminuye progresivamente en situaciones que generan miedo, tristeza y sorpresa, siendo esta relación muy baja en los niños de 3 años. Ante estas variaciones que presenta la muestra total de niños evaluados, se consideró que la situación creada para evaluar esta micro competencia permitió identificar que el 76.8% de la población logró reconocer las emociones de alegría, tristeza y enojo y de este porcentaje solo el 28.2% logra reconocer las cinco emociones, incluyendo el miedo y la sorpresa y las relaciona adecuadamente a las situaciones que las generan.

*Nombrar Emociones (NE).* La capacidad de los niños para conocer las emociones que perciben en sí mismos y en los demás y nombrarlas de manera convencional, se presentó con un

comportamiento similar al reconocimiento de emociones. Las emociones de alegría, enojo y tristeza son nombradas de manera correcta en los niños de 4 y 5 años en un 54.7% y 85% respectivamente y solo un porcentaje del 28% en los niños de 3 años, de los cuales solo el 4% lo realizan de manera óptima.

Considerando la muestra total (n=450) solo el 29.7 logra nombra las cinco emociones de manera óptima y el 34.6 % a nivel suficiente, en este porcentaje el miedo y asombro quedan aún pendientes de ser nombradas de forma correcta y diferenciada, posiblemente porque requieren de mayor tiempo para su presencia óptima, pues aún en los niños de 5 años solo el 50.7% de los niños de este grupo logran identificarlas correctamente, siendo similares los porcentajes encontrados para los grupos por grado.

*Comprensión Emocional (CE).* La capacidad para asignar un significado a las emociones y asociarlas como respuesta ante situaciones que pueden ser interpretadas como adecuadas o no adecuadas y generar o esperar otras respuestas, se evaluó a través de situaciones que plantearon al niño preguntas como ¿qué crees que sintió?, ¿por qué se sintió así?, ¿cómo crees que se va a sentir?, entre otras.

En esta micro competencia se encontró que el 44.6 de la población logró dar una respuesta a nivel de suficiente y solo el 29.3% de los niños lograron una respuesta óptima. Este porcentaje está integrado en su mayoría por niños de 5 años o de tercer grado de preescolar, siendo muy reducido el porcentaje de niños de primer y segundo grado que alcanzaron esta comprensión; en lo general los niños de 3 y 4 años lograron identificar preguntas como ¿Qué están sintiendo?, siendo menos certeras las respuestas a preguntas como ¿por qué se sintió triste (enojado)? o ¿Qué hizo o requiere hacer para...?, estas preguntas implican una mayor capacidad para integrar la

información y comprender las respuestas dadas por los personajes, por lo cual, la situación de evaluación, permite identificar las variaciones de respuestas en los niños.

*Expresión Emocional (EE):* La capacidad para expresar las emociones que generan las experiencias utilizando el lenguaje como una vía o medio adecuado de comunicación, se evaluó a través de la situación “Expreso mis emociones” que a partir de algunas preguntas y un breve diálogo con el niño identifica la capacidad del niño para expresar las emociones y sus principales vías de descarga. En esta micro competencia, el porcentaje de respuesta óptima encontrada en la muestra total fue del 19.5 % y el 49.1 % logran una expresión a nivel suficiente, el cual hace referencia a la capacidad del niño para expresar sus emociones de forma congruente a partir de expresiones corporales, aunque a diferencia del nivel óptimo, no es el lenguaje el medio principal de expresar sus emociones de forma clara.

El avance en esta capacidad se expresa en los niños de tercer grado y de 5 años, mostrando una presencia óptima en el 32,8 % de la población de esta edad. Un dato para considerar en este porcentaje fue que los mejores puntajes obtenidos en esta micro competencia se encontraron en niños con rasgos de comportamiento abierto o extrovertido y con un mejor manejo de la expresión oral y de lenguaje y aunque este aspecto no se consideró como variable de esta investigación, cabe mencionarse por la interrelación que guarda el desarrollo socioemocional con otras áreas del desarrollo del niño. Estas consideraciones pueden estar asociadas al bajo porcentaje obtenido en esta micro competencia en los niños de 3 años y de 1er grado, presentando solo el 4%.

*Tolerancia a la Frustración (TR):* La capacidad de los niños para enfrentar una situación y adecuar su respuesta a las indicaciones que se le dan y orientar su actuar, pudo ser observada a través de la tarea de construcción de una torre de bloques, que en la condición de ser manipulables

invita al niño a movilizar su respuesta en pro de su impulsividad o bien su capacidad para tolerar y esperar las orientaciones que le indican la tarea a realizar.

En esta micro competencia el 67.3% de los niños de la muestra alcanzaron un nivel óptimo, mostrando una buena capacidad de espera, manteniéndose atentos y esperando las indicaciones para después reaccionar tranquilamente en la tarea que se les solicita. Un 30.2 % alcanzaron un nivel suficiente, en el que los niños lograron atender las indicaciones, pero reaccionaron de forma ansiosa, apresurada o desorganizada durante la tarea, expresando su dificultad para tolerar la espera y para postergar su necesidad para manipular y jugar. Aún en el grupo de 5 años o de 3ro de preescolar, se observó que un porcentaje del 22.8 % de los niños no alcanzan a lograr esta competencia. Con relación a los niños de 3 años o de primer grado, el porcentaje alcanzado a nivel óptimo oscila en el 40% y 67 % para los niños de 4 años, lo que puede considerarse ligeramente alto, sugiriendo la revisión de la facilidad del reactivo.

*Regulación de la Impulsividad (RI).* Vinculada de manera muy cercana a la tolerancia a la frustración se encuentra la capacidad para regular las emociones y evitar reacciones impulsivas. A diferencia de la micro competencia anterior esta fue una de las micro competencias que obtuvo los porcentajes más bajos de las puntuaciones. Se identificó que solo el 12.6 % de los niños alcanzaron un nivel óptimo, relacionado con el control que muestra el niño de sus emociones y la posibilidad de realizar acciones alternas que le permitan tranquilizarse, sobre todo en momentos en los que el miedo o el enojo se hace presentes de manera significativa. En este grupo, los niños reportaron diferentes acciones que les sugerían a los personajes de la situación de evaluación para regular las emociones, así como acciones que ellos realizan para tranquilizarse y orientarse a estar bien, como tomar un juguete, jugar, encender una vela, pensar que no les pasará nada, acompañarse de su mascota, encender la luz o no pelear.

El 46.9 % de los niños alcanzaron una respuesta suficiente en la que el niño mostró el esfuerzo para controlar el enojo, el miedo, la tristeza, pero aún requiere de la intervención del adulto de manera importante. Por otra parte, el 40.5 % de los niños mostró respuestas de impulsividad y dificultad para encontrar respuestas que puedan ayudar a tranquilizarse, expresaron comportamientos como “lloro”, “le pego”, “me asusto”, “que me cargue mi mamá”, entre otras. En este sentido, no significa que los niños que alcanzaron el nivel óptimo se muestren autosuficientes y no requieran del adulto para mantenerse seguros; sin embargo, las estrategias de regulación que plantean muestran una mayor organización y una orientación más determinada a la regulación y a la búsqueda de tranquilidad.

Esta micro competencia al ser evaluada permitió observar los recursos internos con los que cuenta el niño al mostrarse seguro de lograr su regulación, pero también los recursos de apoyo que fortalecen esta posibilidad de autorregulación, pues la mención de “alguien” cercano afectivamente fue frecuente, entre ellos, la madre, el papá, la abuela, los hermanos y en algunos casos la mascota. En esta evaluación, aún en los niños de 5 años o de tercer grado mostraron porcentajes bajos, alrededor del 22.6% de la población de 5 años y del 4.7% de los niños de 4 años y 2.6% para los niños de 3 años, señalando una aportación importante del reactivo para la valoración desde su cualidad, pero con una tendencia a mostrar puntuaciones bajas o a nivel incipiente en la población, asociadas posiblemente a las condiciones propias de la edad.

*Diferir Recompensas (DR).* En esta tercera micro competencia de la dimensión Regulación emocional, se identifica la capacidad del niño para esperar, postergar y diferir una satisfacción en beneficio de obtener una meta mayor a la inmediata. Guarda relación con la flexibilidad emocional o la adhesión a situaciones y la dificultad del niño para mantenerse motivado en la búsqueda de lo que desea. En esta micro competencia se obtuvo un 31.5 % de puntuaciones a nivel óptimo y el



49.8 % a nivel de suficiente en la muestra total, mientras que el 18.7 de la población se mantuvo en el nivel de insipiente sin mostrar interés más allá de la satisfacción inmediata. El porcentaje a nivel óptimo en los niños de 5 años fue de 48.8 % y del 19 y 12 % en los niños de 4 y 3 años, lo cual la ubica como una micro competencia a fortalecer de manera significativa en el preescolar, al estar relacionada a la capacidad para esperar, tolerar la frustración que esta espera genera en el niño y la dificultad para regular el deseo de obtener la gratificación o satisfacción a partir de lo que el niño valora como inmediato.

*Capacidad de receptividad y escucha (CRE).* En una micro competencia de la dimensión “Comportamiento social”. Esta micro competencia se evaluó a través de la situación “Escucho y comparo” implicando la evaluación de comportamientos de escucha atenta y de hablar compartiendo las ideas generadas en el niño a partir de la escucha; involucra la disposición y la capacidad del niño para escuchar, mostrar atención a quien habla y la actitud de participar y compartir. Los resultados mostraron que la capacidad de receptividad y escucha presente en los niños de la muestra fue del 35.1 % a nivel óptimo, manifestando la presencia de todos los indicadores mencionados, a diferencia del 40.2% que presentaron un nivel suficiente, relacionado con la capacidad para escuchar y mantenerse atentos, pero poco dispuestos a compartir, expresar. Esta diferencia entre uno y otro nivel es significativa, pues para la investigación se considera que la capacidad de receptividad y escucha, al igual que las diversas micro competencias lleva implícito un proceso metacognitivo en el que el niño escucha a los otros, atiende y procesa la información para dar una respuesta a partir de su participación en el diálogo comunicando ideas. Esta capacidad en los niños de 5 años se encontró en un 61.4 % de la población de esta edad y solo en un 27.4% en los niños de 4 años y el 10.7% en los niños de 3 años, con un porcentaje similar en los niños de 1er grado. Este bajo porcentaje en estos grupos de edad, son similares a los

porcentajes que presentaron en la micro competencia Expresión emocional, relacionada también con la capacidad del niño para expresar sus ideas en un plano de interacción.

*Integración de reglas de convivencia (IRC).* Esta micro competencia evaluó la capacidad del niño para manejar reglas básicas de convivencia y de responsabilidad social a través de la situación “frases de cortesía”. El análisis de puntuaciones mostró que el 37.5% de los niños evaluados manejan conductas básicas de convivencia como saludar, dar las gracias, pedir las cosas por favor, despedirse, pedir permiso y disculparse cuando se presenta una situación que llega a incomodar a otros; mientras que el 38.6% presentaron un nivel suficiente relacionado con la capacidad del responder al saludo del evaluador, despedirse y dar las gracias, aunque aún no se integran comportamientos de responsabilidad social.

En este análisis, los niños de 5 años mantienen una capacidad óptima en un 62.2%, mientras que el porcentaje de los niños de 4 y 3 años o de 2do y 1er grado tiende a ser del 20.3% y del 8%. A este respecto, la situación de evaluación empleada logra identificar aquellos niños que mantienen un buen desarrollo en esta micro competencia, de aquellos que la presentan de manera incipiente, suficiente o no la presentan. Se identifica como una micro competencia posible de ser lograda en los niños preescolares de manera gradual, considerando en un primer momento el aprendizaje de las reglas sociales básicas y en un momento posterior el logro de la capacidad para identificar comportamientos de responsabilidad personal como pedir disculpas.

*Empatía (E).* La capacidad del niño para mostrarse sensible a lo que sucede o sienten los demás, realizando una lectura y comprensión adecuada de las emociones de los otros, se evaluó con la situación “Camino a casa”. Esta situación enfrentó al niño a diferentes escenas en las que requiere identificar su sentir a partir de lo que pasa a los personajes. Esta micro competencia se

encontró de manera óptima solo en un 21.3% de los niños evaluados y en un 52% a nivel de suficiente.

Con relación a los grupos de edad, los niños de 5 años alcanzaron el nivel óptimo solo en un 37.2% y a nivel suficiente el 56.5 %, con relación al 11.3% en los niños de 4 años y el 0% en los niños de 3 años, en este grupo el 40% la presenta a nivel de suficiencia. En este sentido, la capacidad para percibir de manera comprensible las reacciones emocionales de los demás y mostrarse sensible a estos comportamientos se logra en un porcentaje bajo en los grupos de menor edad y grado; parece que es una micro competencia que puede observarse una vez que el niño se ha integrado de manera formal al grupo social y la situación propuesta para su evaluación logra identificar estas diferencias madurativas.

*Comportamiento Prosocial (CP)*. Derivada de la situación “Camino a casa” se presenta la situación “¿Qué puede hacer David? que buscó recuperar la impresión emocional del niño ante las diferentes escenas de la primera situación y evaluar su capacidad para realizar acciones a favor de otras personas como ayudar, consolar, compartir o defender. En esta micro competencia, el 82.8% de los niños manifestaron al menos un comportamiento de los mencionados y de este porcentaje el 66.6 % lograron un nivel suficiente, que corresponde a la presencia de comportamientos de ayudar o consolar y el 16.2 % contemplaron otras acciones prosociales como consolar, compartir y defender. Con relación a la edad y grado escolar, el 95% de los niños de 5 años y de 3ro de preescolar presentaron por lo menor el comportamiento de ayuda y solo el 29.3 % integraron los otros comportamientos prosociales.

Por otra parte, en esta micro competencia, las diferencias significativas se perciben también en el tipo de conducta prosocial utilizada por los niños; en este sentido la conducta de ayuda fue la más frecuente en los niños de la muestra, con una presencia del 74.6 %, seguida de la conducta

de consuelo con un 28% y en menor porcentaje la conducta de compartir con un 18% y defender presente en un 14%, sugiriendo que estas conductas van en progresiva dificultad y relacionadas con la capacidad para evaluar y comprometerse en las situaciones, lo cual se va haciendo presente por la edad y los aprendizajes del contexto que las fortalecen, aunque parece que la actitud de ayuda es de las más básicas y presente en los niños desde muy temprana edad de manera natural.

*Respeto (R)*. Mostrar respeto hacia los compañeros sin acentuar las diferencias observadas en cada uno como motivo de exclusión o rechazo, se evaluó a través de la situación “El mejor equipo” en el que aparecen diversos personajes que son elegidos por el niño o la niña para formar un equipo de juego, una vez elegidos el niño da una razón de porque los eligió y porque no eligió a los demás. Los resultados de esta micro competencia mostraron que el 64.6% de los niños logró identificar la condición de cada personaje, considerando la posibilidad de integrarlos o no como parte del equipo a partir de su particularidad. Entre las razones mencionadas se enlistaron las diferencias físicas de los personajes como una razón para dejarlos fuera del equipo, argumentando que “están malitos”, o “están lastimados”. Se encontró que solo el 6.2 % muestran comportamientos de aceptación y respeto, sin acentuar las diferencias como motivo de exclusión.

En el grupo de niños de 5 años, el 84 % mostraron actitudes a nivel de suficiente, aceptando y diferenciando cualidades entre los miembros, pero sin lograr integrar a los personajes dentro del equipo, solo el 10.1% realizó la integración sin importar la situación del personaje y argumentan la posibilidad de ayudar. En este grupo de edad se mantuvieron las razones asociadas a los rasgos físicos como motivo para la no inclusión en la actividad, como: “es que no ve”, trae muletas”, “está en silla de ruedas”.

Otro factor decisivo en la integración del equipo de juego fue el género y la apariencia, pues en el caso de los niños un motivo para no incluir en los equipos fue el ser una niña, y en el

caso de las niñas la apariencia de los niños fue importante, considerándolos como “traviesos, feos o malos” como motivo para dejarlos fuera. De esta manera la situación de evaluación creada identificó estas variaciones que, al parecer, no son influidas solo por el factor de la edad sino por otras variables visiblemente relacionadas con los aprendizajes adquiridos en el contexto del niño.

*Colaboración (CO).* La capacidad de los niños para establecer relaciones participativas y de amistad dentro de un grupo, se evaluó con la situación “Mis mejores amigos”. En esta micro competencia se presentó que el 82% de los niños evaluados logran participar en actividades lúdicas, relacionándose con niños dentro de un grupo, integrándose en diferentes actividades, sin embargo, sólo el 43.1% alcanza el nivel óptimo en el que participa de manera constante, colabora en acciones grupales con fines compartidos e identifica en el grupo a sus amigos. En los niños de 5 años, el 64.7 alcanza esta condición, identifican a su grupo de referencia, logran hacer amigos e identifican quienes son sus amigos y porque los han elegido, siendo menos frecuente esta capacidad en los niños de 4 años con un 31.5% y en los niños de 3 años en un 9.3%.

La diferencia de pertenencia, identificación de amistad y colaboración parece estar influida por la edad y la situación desarrollada logró identificar estas diferencias. Por otra parte, se identificó que la situación de juego o “jugar juntos” parece ser un paso previo a la acción de colaboración, pues jugar es reconocida por los niños como la principal actividad que realizan con otros, incluso para ayudar a resolver una tarea.

*Análisis estadístico por género.* Continuando con el estudio descriptivo, se analizaron las puntuaciones obtenidas por *género* de la escala total, obteniendo puntuaciones medias muy similares entre los géneros y con mínimas variaciones con relación a las obtenidas en el instrumento total. Para el sexo masculino se obtuvo una media de 38.76, con una mediana de 40, una moda de 45 y una desviación típica de 7.6; para el sexo femenino, la media fue de 38.88, con

una mediana y moda de 40 y 45 similar al sexo masculino y una desviación típica de 7.4; la curtosis que presentan las puntuaciones de los niños es de -.255 y las niñas de -.041.1 (tabla 35 y 36). Con relación a los puntajes mínimos y máximos obtenidos por género se presentaron variaciones con diferencias de 1 punto entre los géneros, 17 puntuación mínima niñas, 18 puntuación mínima niños, 51 puntaje máximo obtenido en las niñas, 52 puntaje máximo obtenido en los niños.

**Tabla 35**

*Distribución de Puntuaciones Obtenidas por Género y Comparativo de Medias*

N = 225 por género	Suma Consciencia Emocional		Suma Regulación Emocional		Suma Comportamiento Social		Suma Escala Total	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Media	11.72	11.69	9.20	9.27	17.85	17.92	38.76	38.88
Mediana	12.00	12.00	9.00	10.00	18.00	18.00	40.00	40.00
Moda	13	12	10	10	18	21	45	45
Desv. típ.	2.822	2.753	1.920	1.750	3.680	3.662	7.669	7.401
De media								
Error típico de media	.188	.184	.128	.117	.245	.244	.511	.493
Asimetría	-.440	-.481	-.790	-.818	-.556	-.734	-.505	-.695
Curtosis	-.299	-.338	.329	.424	-.237	.131	-.255	-.041
Mínimo	4	4	3	3	7	6	18	17
Máximo	16	16	12	12	24	24	52	51

Elaboración propia tomando como base los resultados del análisis por género.

**Tabla 36**

*Prueba T para Muestras de Género*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias				95% de intervalo de confianza para la diferencia.	
	F	Sig.	T	Sig. Bilateral	Dif. De medias	Error típ. De la diferencia	inferior	Superior
Suma Consciencia emocional	.28	.592	.101	.919	.027	.263	-.490	543
Suma Regulación emocional	1.34	.288	-.411	.682	-.071	.173	-.411	269
Suma Comportamiento social	.011	.915	-.205	.837	-.071	.346	-.751	609
Suma Escala Total	.214	.644	-.163	.871	-.116	.711	-1.512	1.281

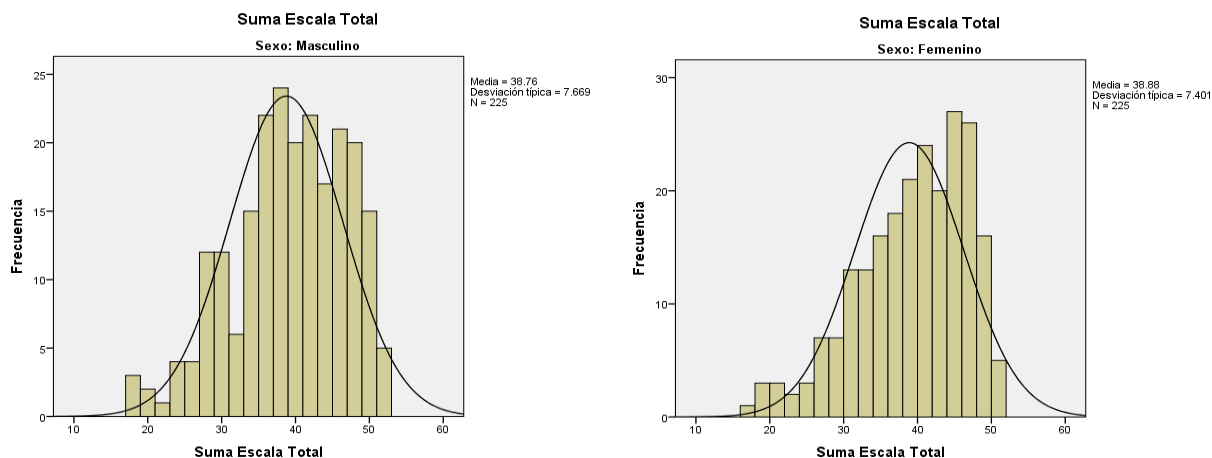
Gl para todas las dimensiones asumiendo varianzas iguales = 448

Fuente: Tomado del estudio Prueba T para muestras de género.

Este comportamiento fue similar en cada una de las puntuaciones de las dimensiones del instrumento, solo se observó una diferencia en la moda obtenida para la dimensión Comportamiento social de 18 para los niños y 21 para las niñas, que puede inferir un mejor desempeño en las micro competencias de esta dimensión en las niñas, aunque la media de ambos géneros no planteó diferencias, lo que puede suponer que en esta edad las diferencias encontradas son poco notables por lo que la distribución de las puntuaciones tiende a ser similar en niños y niñas (Figura 19).

**Figura 19**

*Distribución de Puntuaciones Obtenidas por Género*



Distribución de las puntuaciones obtenidas por niños y niñas en la escala total.

A pesar de ello, se identificaron variaciones de 1 a 9 puntos por arriba del porcentaje obtenido en diferentes micro competencias como Reconocimiento de emociones, Nombrar emociones, Comprensión emocional, Diferimiento de recompensas y Colaboración a favor de los niños, pero lo mismo ocurrió en otras micro competencias como Expresión emocional, Tolerancia a la frustración, Capacidad de receptividad y escucha, Integración de reglas de convivencia, Empatía y Comportamiento prosocial a favor de los niñas y aunque las diferencias encontradas

fueron pequeñas parecen orientar a una mejor expresión de las emociones y mayor tolerancia a la frustración e integración de reglas de convivencia en las niñas, y una mayor habilidad para nombrar emociones y mejor desempeño en colaboración y reconocimiento de los amigos por parte de los niños. La tabla 37 y la figura 20 muestra estos porcentajes tomando solo como referencia el porcentaje de puntuaciones óptimas obtenidas en niños y niñas.

**Tabla 37**

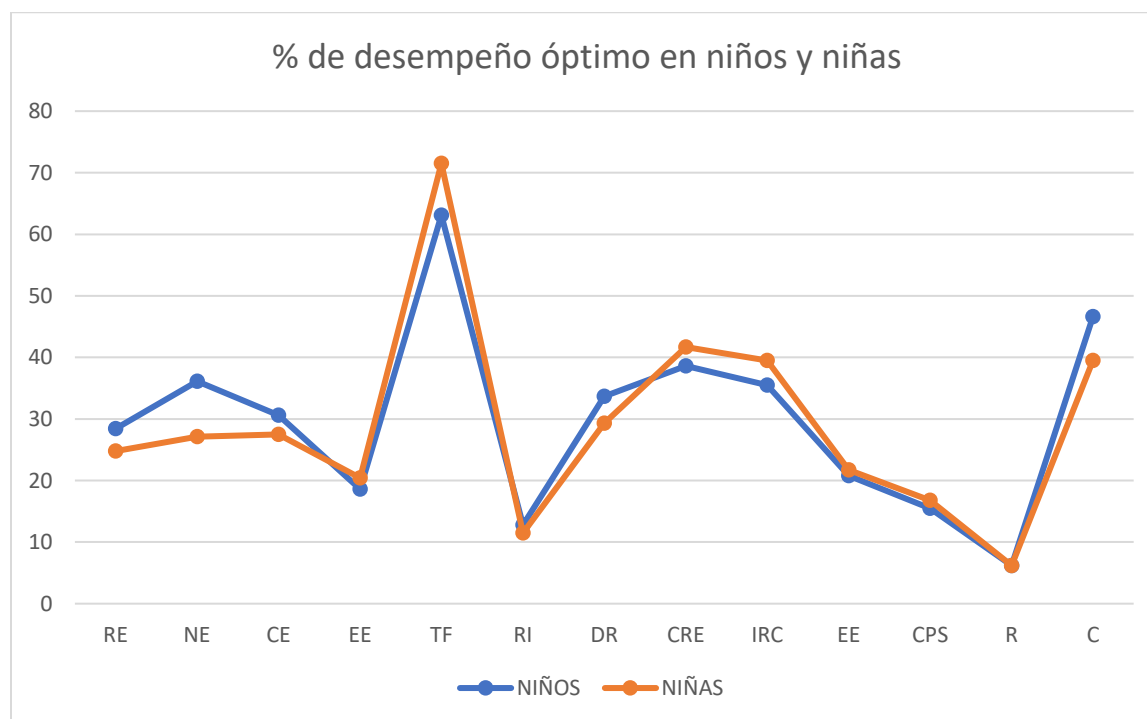
*Puntuaciones Óptimas Obtenidas por Género*

Micro comp.	RE	NE	CE	EE	TF	RI	DR	CRE	IRC	E	CPS	R	C
Niños	28.4	<b>36.1</b>	30.6	18.6	63.1	12.8	33.7	38.6	35.5	20.8	15.5	6.2	<b>46.6</b>
Niñas	24.8	27.1	27.5	20.4	<b>71.5</b>	11.5	29.3	41.7	<b>39.5</b>	21.7	16.8	6.2	39.5

Elaboración propia, a partir del análisis de porcentajes obtenidos por género.

**Figura 20**

*Porcentajes de Desempeño Óptimo por Género*



Porcentaje de desempeño óptimo en niños y niñas en cada micro competencia.

Fuente: Análisis de resultados obtenidos por micro competencia por género.



**3.4.2.2 Estadísticos de Posición** Con base a estos resultados se procedió a obtener los estadísticos de posición de los datos. Para identificar estas medidas se ordenaron los datos y se dividieron e identificaron los percentiles correspondientes.

**3.4.2.2.1 Percentiles.** Se obtienen percentiles correspondientes a cada grado, grupo de edad y sexo, los cuales se muestran en las tablas 38, 39 y 40.

**Tabla 38**

*Percentiles por Género*

Percentiles Género Masculino					Percentiles Género Femenino						
N=225	CE	RE	CS	ET	N=225	CE	RE	CS	ET		
Desv. T	2.82	1.92	3.68	7.66	Desv. T	2.75	1.75	3.66	7.40		
Media	11.72	9.20	17.85	38.76	Media	11.69	9.27	17.92	38.88		
Percentiles	10	8.00	6.00	12.60	28.00	Percentiles	10	8.00	7.00	13.00	28.00
	20	9.00	8.00	15.00	33.00		20	9.00	8.00	15.00	33.00
	30	10.00	9.00	16.00	35.80		30	10.00	9.00	16.00	35.00
	40	11.00	9.00	17.00	37.00		40	11.00	9.00	17.00	38.00
	50	12.00	9.00	18.00	40.00		50	12.00	10.00	18.00	40.00
	60	13.00	10.00	19.00	41.00		60	13.00	10.00	19.00	42.00
	70	13.00	10.00	20.00	44.00		70	13.20	10.00	20.00	44.00
	80	14.00	11.00	21.00	46.00		80	14.00	11.00	21.00	46.00
	90	15.00	11.00	22.00	48.00		90	15.00	11.00	22.00	47.00

CE (Consciencia emocional), RE (Regulación Emocional), CS (Comportamiento Social), ET (Escala Total).

Fuente: Estadístico de posición de los datos.

**Tabla 39**

*Percentiles por Grupo de Edad*

Percentiles niños 3 años					Percentiles niños 4 años						
N=75	CE	RE	CS	ET	N=168	CE	RE	CS	ET		
Desv. T	2.224	1.982	3.127	6.227	Desv. T	2.541	1.709	3.304	6.713		
Media	9.12	7.87	14.39	31.37	Media	10.86	8.77	16.83	36.46		
Percentiles	10	6.00	5.00	10.60	22.20	Percentiles	10	7.00	6.00	12.00	27.00
	20	7.00	6.00	11.20	26.00		20	9.00	7.00	14.00	31.00
	30	8.00	7.00	13.00	28.00		30	10.00	8.00	16.00	34.00
	40	9.00	8.00	14.00	30.00		40	10.00	9.00	16.00	35.00
	50	9.00	8.00	14.00	32.00		50	11.00	9.00	17.00	37.00
	60	10.00	9.00	15.00	33.00		60	12.00	9.00	18.00	38.00
	70	11.00	9.00	16.20	36.00		70	12.00	10.00	19.00	41.00
	80	11.00	9.00	17.80	37.00		80	13.00	10.00	20.00	42.00
	90	12.00	10.00	19.00	39.00		90	14.00	11.00	21.00	45.00

N=207 Desv. T Media	Percentiles niños 5 años				
	CE	RE	CS	ET	
	2.059	1.395	2.659	7.66	
	10	11.00	8.00	16.00	37.00
	20	12.00	9.00	18.00	40.00
	30	12.00	10.00	19.00	41.00
Percentiles	40	13.00	10.00	20.00	43.00
	50	14.00	10.00	20.00	45.00
	60	14.00	11.00	21.00	45.00
	70	15.00	11.00	22.00	46.60
	80	15.00	11.00	22.00	48.00
	90	16.00	12.00	23.00	49.00

CE (Consciencia emocional), RE (Regulación Emocional), CS (Comportamiento Social), ET (Escala Total).

Fuente: Estadístico de posición de los datos.

**Tabla 40**

*Percentiles por Grado Escolar*

N=150 Desv. T Media	Percentiles 1ro.				N=150 Desv. T Media	Percentiles niños 2do.					
	CE	RE	CS	ET		CE	RE	CS	ET		
	2.37	1.87	3.27	6.60		2.31	1.56	3.19	6.11		
	10	6.00	6.00	11.00	24.00	10	9.00	7.00	14.00	33.00	
	20	7.00	7.00	12.00	27.00	20	10.00	8.00	16.00	35.00	
	30	8.00	7.30	14.00	29.00	30	11.00	9.00	16.30	37.00	
Percentiles	40	9.00	8.00	14.00	31.00	Percentiles	40	12.00	9.00	17.00	38.00
	50	10.00	8.00	15.00	33.00		50	12.00	9.00	18.00	39.00
	60	10.00	9.00	16.00	35.00		60	13.00	10.00	19.00	41.60
	70	11.00	9.00	17.00	36.70		70	13.70	10.00	20.00	43.00
	80	12.00	10.00	18.00	39.00		80	14.00	10.80	21.00	45.00
	90	13.00	10.00	19.00	41.00		90	15.00	11.00	22.00	47.00

N=150 Desv. T Media	Percentiles 3ro.				
	CE	RE	CS	ET	
	2.05	1.30	2.12	4.56	
	10	11.00	9.00	18.00	38.00
	20	12.00	9.00	19.00	41.00
	30	13.00	10.00	20.00	42.30
Percentiles	40	13.00	10.00	20.00	44.00
	50	14.00	11.00	21.00	45.00
	60	14.00	11.00	21.00	46.00
	70	15.00	11.00	22.00	47.00
	80	15.00	11.00	22.80	48.00
	90	16.00	12.00	23.00	49.00

CE (Consciencia emocional), RE (Regulación Emocional), CS (Comportamiento Social), ET (Escala Total).

Fuente: Estadístico de posición de los datos.

Los percentiles obtenidos presentaron algunos traslapes en las puntuaciones de las dimensiones, que puede asociarse a que el rango de valores que ofrecen las sumas totales de las dimensiones no presenta una gama extensa de puntuaciones, sin embargo, es la puntuación total la que requiere considerarse como punto básico para obtener los criterios de predicción o de resultado global de la aplicación.

**3.4.2.2 Baremos, Intervalo de Predicción y Categorías de Desempeño.** Realizados los percentiles, la tarea siguiente fue crear la tabla de Baremos o tabla de cálculos que nos permiten identificar las puntuaciones obtenidas en el instrumento e interpretarlas atribuyéndoles un determinado valor y una ubicación dentro de categorías de desempeño.

Para la identificación de Baremos, se revisó la utilidad de los percentiles obtenidos, observando algunos traslapes, motivo por el cual se realizó el procedimiento tomando como base el percentil 50 para obtener el nivel promedio y un cuartil arriba y uno abajo para obtener los puntos de cortes, identificando cuatro niveles de desarrollo socioemocional predictivos para los alumnos con base a la puntuación total obtenida.

Con base a estas descripciones, se realizó la determinación de baremos para grupo de edad y grado escolar; se consideró como criterio de mayor predictibilidad la edad del niño integrada con el grado escolar, ya que ambas variables mantienen similitud en sus puntuaciones, además de que la edad es un factor asociado al proceso de desarrollo y el grado escolar integra la ampliación del periodo de edad a considerar en cada grado, de tal manera que pueden encontrarse niños de 3 o 4 años en primer grado, de 4 y 5 años en segundo grado y de 5 y 6 años en tercer grado (tabla 41).

**Tabla 41**

*Baremos por Grupo de Edad y Grado Escolar*

<b>3 años</b>	<b>Perc.</b>	<b>Suma</b>	<b>Suma</b>	<b>Suma</b>	<b>Suma</b>	<b>4 años</b>	<b>Perc.</b>	<b>Suma</b>	<b>Suma</b>	<b>Suma</b>	<b>Suma</b>
<b>Primer</b>		<b>CE</b>	<b>RE</b>	<b>CS</b>	<b>Total</b>	<b>1er</b>		<b>CE</b>	<b>RE</b>	<b>CS</b>	<b>Total</b>
<b>grado</b>						<b>grado</b>					

	75	11	9	17	36		75	12	10	18	40
	50	9	8	14	32		50	10	9	16	35
	25	8	7	12	27		25	8	7	14	28
<b>4 años 2do. grado</b>	<b>Perc.</b>	<b>Suma CE</b>	<b>Suma RE</b>	<b>Suma CS</b>	<b>Suma Total</b>	<b>5 años 2do. grado</b>	<b>Perc.</b>	<b>Suma CE</b>	<b>Suma RE</b>	<b>Suma CS</b>	<b>Suma Total</b>
	75	13	10	20	42		75	14	10	21	45
	50	12	9	18	38		50	13	10	20	42
	25	10	8	16	35		25	11	9	17	38
<b>5 años 3er grado</b>	<b>Perc.</b>	<b>Suma CE</b>	<b>Suma RE</b>	<b>Suma CS</b>	<b>Suma Total</b>	<b>6 años 3er Grado.</b>	<b>Perc.</b>	<b>Suma CE</b>	<b>Suma RE</b>	<b>Suma CS</b>	<b>Suma Total</b>
	75	15	11	22	48		75	15	12	23	50
	50	14	11	21	45		50	15	11	22	47
	25	12	10	19	41		25	12	10	20	42

CE (Consciencia emocional), RE (Regulación Emocional), CS (Comportamiento Social), ET (Escala Total).

Fuente: Cálculo de baremos a partir de la revisión de las puntuaciones.

Para la predicción e interpretación de las categorías, se tomaron como referentes los niveles de desempeño establecidos por el instrumento para identificar el nivel de desarrollo socioemocional alcanzado: Bajo, Incipiente, Suficiente y Óptimo solo se modificó el primer nivel correspondiendo “Ausente” por “Bajo” para dar mayor coherencia a la descripción del nivel. La descripción de cada uno de estos niveles de desarrollo socioemocional alcanzado se presenta a continuación y se especifican los límites en la tabla 42.

*Óptimo.* El desarrollo socioemocional alcanzado por el niño o niña, integra el logro de los indicadores propuestos en todas las micro competencias de forma precisa o al menos los establecidos para su edad y grado.

*Suficiente.* El nivel de desarrollo socioemocional alcanzado muestra un buen avance con relación a la edad o al grado escolar. En las micro competencias se manifiesta el logro de indicadores elementales, pero quedan aún pendientes los indicadores de mayor complejidad que las definen.

*Incipiente.* El desarrollo socioemocional que muestra el niño o niña en todas las micro competencias comienza a manifestar comportamientos adecuados, aunque no hay precisión en las respuestas que se brindan, estando aún por debajo de alcanzar el nivel promedio esperado.

*Bajo.* El desarrollo socioemocional del niño o niña, en todas las micro competencias o en su mayoría se encuentran muy por debajo a lo esperado a su edad, Las respuestas que brinda son vagas o ausentes. Se pueden observar dificultades en el reconocimiento de las emociones, así como en su capacidad para nombrarlas, comprenderlas y expresarlas. La tolerancia a la frustración, la regulación de la impulsividad y la capacidad de espera se encuentran bajo el manejo de los adultos externos. La capacidad para escuchar y la práctica de reglas de convivencia se muestran ausentes, así como la empatía, la conducta prosocial, el respeto y la colaboración.

**Tabla 42**

*Niveles de Predictibilidad a partir de los Baremos*

<b>3años</b>			<b>Suma</b>	<b>4años</b>			<b>Suma</b>
<b>1er grado</b>	<b>Percentil</b>	<b>Nivel</b>	<b>Total</b>	<b>1er grado</b>	<b>Percentil</b>	<b>Nivel</b>	<b>Total</b>
	<76	Óptimo	< o = 37		<76	Óptimo	< o = 41
	75	Suficiente	33 a 36		75	Suficiente	36 a 40
	50	Incipiente	28 a 32		50	Incipiente	29 a 35
	25	Bajo	> o = 27		25	Bajo	> o = 28
<b>4años</b>			<b>Suma</b>	<b>5años</b>			<b>Suma</b>
<b>2do. grado</b>	<b>Percentil</b>	<b>Nivel</b>	<b>Total</b>	<b>2do grado</b>	<b>Percentil</b>	<b>Nivel</b>	<b>Total</b>
	<76	Óptimo	< o = 43		<76	Óptimo	< o = 46
	75	Suficiente	39 a 42		75	Suficiente	43 a 45
	50	Incipiente	36 a 38		50	Incipiente	39 a 42
	25	Bajo	> o = 35		25	Bajo	> o = 38
<b>5años</b>			<b>Suma</b>	<b>6 años</b>			<b>Suma</b>
<b>3er grado</b>	<b>Percentil.</b>	<b>Nivel</b>	<b>Total</b>	<b>3er grado</b>	<b>Percentil</b>	<b>Nivel</b>	<b>Total</b>
	<76	Óptimo	< o = 49		<76	Óptimo	< o = 51
	75	Suficiente	46 a 48		75	Suficiente	48 a 50
	50	Incipiente	42 a 45		50	Incipiente	43 a 47
	25	Bajo	> o = 41		25	Bajo	> o = 42

Fuente: Cálculo de baremos a partir de la revisión de las sumas más típicas.

Posterior a esta construcción, se buscó validar estos intervalos haciendo pruebas con algunos de los sujetos de la muestra, identificando a los niños o niñas que se ubicaron en cada uno de los niveles señalados y revisando que fueran coincidentes las puntuaciones obtenidas en el instrumento con las características del desempeño del niño y la categoría de ubicación.

Tomando en cuenta estos ensayos y la confirmación de puntajes, características y categorías de ubicación se pudo identificar que, de la muestra de niños a los que se les aplicó el instrumento por grupo de edad y grado, 123 de los niño (27%) presentan un desarrollo socioemocional bajo, 130 (29%) se ubican en el nivel incipiente, 117 (26%) en el nivel suficiente, 80 (18%) se ubican en el nivel óptimo, haciendo evidente el valor predictivo del instrumento y quedando manifiesta la necesidad de estimular este desarrollo de acuerdo a lo esperado en los niños en el nivel preescolar.

**3.4.2.2.3 Análisis de Regresión Lineal Simple.** Como un análisis complementario a la ubicación de baremos y útil a la investigación fue el análisis de regresión lineal simple realizado entre la variable Suma Total y la Edad en meses de los niños de la muestra. A partir de este análisis se obtuvo un modelo que explicó la relación significativa que se encuentra entre estas variables para niños entre 36 y 72 meses. Se encontró que por cada 2 meses más de vida, en promedio se obtiene un punto más en la suma total del instrumento. Con este hallazgo, el estudio permitió estimar el intervalo de predicción de puntuaciones de desarrollo socioemocional esperado en un niño con base a su edad en meses a un nivel de confianza del 90% y así identificar si la puntuación obtenida por un niño se encuentra dentro del intervalo de predicción normal esperada para su edad o identificar si se trata de una puntuación atípica que requiere ser observada en detalle, por salir de los límites promedios correspondientes (tabla 43, 44 y 45).

**Tabla 43***Estadísticas de Regresión*

<i>Estadísticas de la regresión</i>	
Coefficiente de correlación múltiple	0.63983205
Coefficiente de determinación R <sup>2</sup>	0.40938506
R <sup>2</sup> ajustado	0.40806672
Error típico	5.7918183
Observaciones	450

Fuente: Estudio de regresión lineal de la muestra.

**Tabla 44***Análisis de Varianza*

	<i>Grados de libertad</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Valor crítico de F</i>
Regresión	1	10416.82	10416.82	310.53	3.4738E-53
Residuos	448	15028.23	33.54		
Total	449	25445.05			

Fuente: Análisis de varianza para regresión lineal.

**Tabla 45***Coefficiente de Intercepción para el Análisis de Regresión Lineal*

	<i>Coefficiente</i>	<i>Error típico</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Inferior 95%</i>	<i>Superior 95%</i>	<i>Inferior 95.%</i>	<i>Superior 95.%</i>
Intercepción	10.08	1.65	6.10	2.26E-09	6.83	13.33	6.83	13.33
Edad	0.50	0.02	17.62	3.47E-53	0.44	0.55	0.44	0.55

Fuente: Análisis de regresión lineal.

De esta manera, tomando como base la edad en meses de los niños de la muestra, se aplicó el modelo siguiente:

$$Y = 10 + .5(X)$$

$Y$  = Puntaje promedio esperada para la edad       $X$  = Edad en meses  
 $Y \pm 10$  = al Intervalo de puntuación esperada para el niño(a) con base a la edad.

Así, un niño de 4 años 2 meses de edad, corresponde a 50 meses y su nivel de desarrollo socioemocional esperado es  $Y = 10 + .5(50) = 35$  por tanto 35 es la puntuación promedio que se

espera un niño de esta edad dentro del instrumento  $\pm 10$  para ubicar su rango de movilidad, es decir: 25 a 45 puntos obtenidos. Si la puntuación real obtenida = 36 por tanto se encuentra dentro del intervalo promedio y se encuentra dentro de los rangos de desempeño de la muestra. Por lo que, la puntuación obtenida por el niño(a) en su evaluación deberá estar dentro del intervalo esperado, de no ser así, se considera una puntuación que nos permite inferir que algo sucede en el desarrollo de la o las micro competencias socioemocionales que se evalúan y por tanto del desarrollo socioemocional. En el caso que se toma como ejemplo, es necesario señalar que los resultados lo ubican dentro del intervalo esperado para su edad, aunque por puntaje y edad se encuentra a nivel “Incipiente”, dadas las condiciones de la edad, identificando la necesidad de seguir fortaleciendo las diferentes micro competencias del desarrollo socioemocional para alcanzar un desempeño óptimo en ellas.

De esta manera, el estudio de regresión lineal es complementario al baremo obtenido, ya que permite identificar puntuaciones atípicamente significativas en el desarrollo evaluado, sea muy arriba del promedio de la muestra o por debajo del mismo

Esta medida de regresión fue de utilidad ya que permitió identificar que de los 450 alumnos evaluados 37 niños se ubican fuera de estos intervalos de “desplazamiento normal”, correspondiendo al 8.2 %, de los cuales, el 5.3% se ubican muy por debajo de lo esperado a su edad y el 3% muy por encima de lo esperado en este desarrollo (Figura 21).

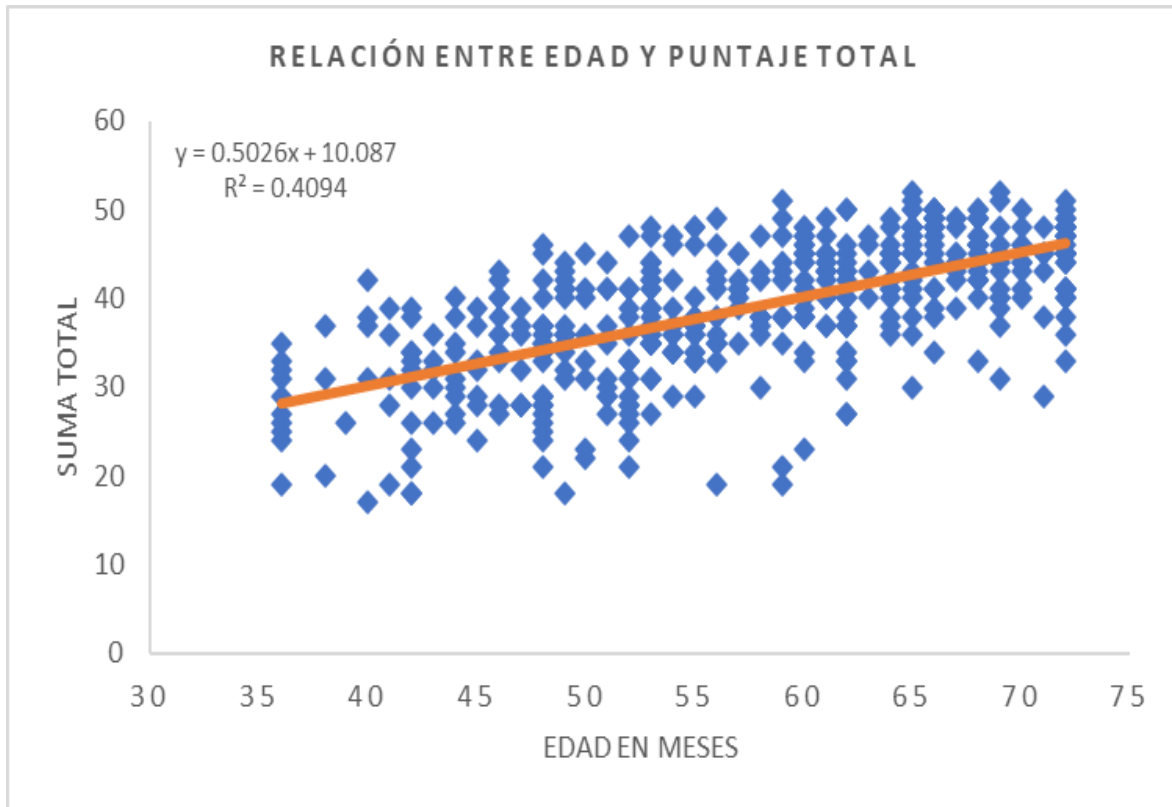
Este porcentaje de niños con puntuaciones significativamente por encima del promedio o significativamente por debajo del promedio corresponden a alumnos de diferentes jardines de niños y no son privativos de un sector, zona escolar o tipo de escuela pública o privada. Sin embargo, la importancia de esta identificación radica en el valor predictivo y de intervención que



se puede realizar al momento, en vía de mejorar el desarrollo socioafectivo de los niños, sobre todo de aquellos que se encuentran muy por debajo de lo estimado a su edad.

Figura 21

Puntuaciones de la Muestra Total a Partir del Análisis de Regresión Lineal.



Gráfica 27. Fuente: Análisis de regresión lineal simple.

**3.4.2.3 Discusión.** Realizar la validez empírica del instrumento construido a partir del estudio estadístico descriptivo, factorial y de consistencia interna, fue una actividad indispensable para examinar el funcionamiento del instrumento al ser aplicado en la muestra, identificar sus propiedades psicométricas y valorar su fiabilidad para evaluar las competencias socioemocionales en preescolares.

Este análisis siguió las recomendaciones de la Comisión Internacional de test y de otros organismos internacionales como la APA, AERA y NCME (Muñiz, 2019) para aplicación del pilotaje y el estudio de validez empírica y así garantizar el logro del objetivo propuesto; entre ellos, la definición de una muestra de 450 alumnos de 3 a 6 años para la aplicación del instrumento, lo más homogénea posible en género, grado y edad, así como la integración de un equipo de 41 evaluadores con el interés y disposición de participar en la investigación, pero además con una amplia experiencia profesional de entre 5 a 33 años en el trabajo con niños preescolares que respaldó su participación.

Por otra parte, el conocimiento de cada una de las partes que integran el instrumento, sus dimensiones, micro competencias, indicadores y las situaciones y materiales desarrolladas para evaluarlos, fue un requerimiento necesario para este pilotaje y logrado a través de la capacitación realizada a los evaluadores en su centro de trabajo, siempre respetando no interferir en el tiempo de trabajo frente a grupo.

Cubriendo los requerimientos previos y coordinando la logística de las aplicaciones en los diferentes jardines participantes se concretó la fase del pilotaje del instrumento con muy buenos resultados gracias al apoyo de los profesionales y maestros participantes, a los padres de los alumnos que autorizaron la aplicación del instrumento a los niños y gracias a las autoridades educativas que permitieron el acceso a los jardines de niños.

El instrumento piloteado denominado “Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional”, quedó integrado por tres dimensiones básicas: Consciencia emocional, Regulación emocional y Comportamiento social, interrelacionadas y consideradas para esta investigación, como base madurativa necesaria para el desarrollo posterior. Estas dimensiones compuestas por 13 micro competencias y 33 indicadores fueron evaluadas a partir de las situaciones desarrolladas para obtener las puntuaciones sobre los niveles de dominio alcanzados por los niños en cada una de ellas.

La revisión detenida y apegada a la descripción de cada uno de los niveles de dominio que propone el instrumento para cada micro competencia y la captura cuidadosa de más de treinta mil datos obtenidos fueron también aspectos básicos para obtener resultados estadísticamente válidos.

Las aproximaciones estadísticas fueron concordantes para cada una de las dimensiones y micro competencias que integran el instrumento, señalando la mayor concentración de las puntuaciones obtenidas por lo sujetos de la muestra cerca de la media, con la presencia de un apuntamiento de la curva de distribución de datos y una ligera cola a la izquierda para la escala total y para cada dimensión. Lo cual identificó el predominio de puntuaciones altas, con alto porcentaje de aciertos en la población muestra, infiriendo la facilidad de los reactivos construidos ya que éstos son representativos de los indicadores esperados en los niños preescolares, sobre todo los de 4 y 5 años, que son los grupos que concentran los mayores porcentajes de puntuaciones a nivel de dominio suficiente u óptimo.

En este sentido, la distribución identificada hacia el lado izquierdo, integró un bajo porcentaje de la población, correspondiendo a aquellos niños que presentaron un desarrollo de las competencias socioemocionales a nivel ausente e incipiente coincidiendo con los niños de menor edad o de menor grado, aunque obtener un bajo puntaje no fue privativo de estas variables, pues

los resultados mostraron que algunos niños de 2do o de 3er grado, al igual que niños de 4 o 5 años, presentaron puntuaciones bajas en el instrumento total, identificando bajos niveles de desempeño en las micro competencias. Por lo contrario, las puntuaciones altas fueron alcanzadas en mayor porcentaje por niños de 4 y 5 años o bien de 2do y 3er grado y en un muy bajo porcentaje en niños de 3 años o primer grado y solo en algunas micro competencias de la escala total.

De esta manera, los resultados mostraron la tendencia ascendente de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones y micro competencias, observándose una mayor posibilidad de organización y de logro de cada una de las micro competencias en los niños de 5 años y de 3er grado a diferencia de los niños de menor edad, por lo cual se infiere que las diferencias encontradas en las puntuaciones y niveles de dominio pueden asociarse al avance madurativo relacionado con la edad y a los aprendizajes alcanzados por el niño conforme avanzan en su educación preescolar.

Bajo esta consideración, el momento de aplicación tomó importancia, ya que la mayor parte de las aplicaciones del instrumento se realizaron en el último trimestre del periodo escolar, en el cual, los niños de primer grado se encontraron más cercanos al dominio esperado en el segundo grado y los de segundo al dominio esperado en el tercer grado, lo que puede apoyar la tendencia a la alta en las puntuaciones y sugerir que el instrumento puede alcanzar una mayor utilidad si se aplica al inicio del ciclo escolar como parte de la evaluación diagnóstica del docente.

Por otra parte, el análisis de cada una de las situaciones desarrolladas para llevar a cabo la evaluación y los datos estadísticos derivados de su aplicación, lograron confirmar que la propuesta de las situaciones de evaluación fue adecuada; de tal manera que las situaciones utilizadas para evaluar cada una de las micro competencias, lograron identificar diferencias en el perfil de desempeño general de la muestra total, con variaciones en el reconocimiento y la diferenciación

de las emociones básicas, sí como su comprensión, su relación con las situaciones que las originan, su expresión y su regulación; se observó también una diferencia entre tener la capacidad de esperar, tolerar la frustración y regular la impulsividad y aún, cuando estas micro competencia están relacionadas, la tolerancia a la frustración se manifiesta en mejores porcentajes que la regulación de la impulsividad, es decir, los niños mostraron una mejor capacidad para atender y esperar que para regular sus emociones.

De la misma manera, en el comportamiento social, la disposición a la escucha obtiene mejores porcentajes óptimos que compartir respuestas a través de diálogos y en el comportamiento social, la posibilidad de ayudar predomina al comportamiento de defender o compartir, así como de respetar las diferencias e incluir a partir de ellas. Las diferencias encontradas en los niveles óptimos, en algunas de las micro competencias puede orientar a cualidades específicas de las mismas o de la participación de otras habilidades que se asocian para su completa manifestación, como en el caso de la expresión emocional que se observó relacionada con las posibilidades comunicativas y de expresión oral de los niños.

Desde otro aspecto, también se identificaron variaciones en el perfil obtenido por género, pues aunque la tendencia de las puntuaciones en niños y niñas fue ascendente, el comparativo de los porcentajes de nivel óptimo presentó una mejor capacidad para expresar emociones, tolerar la frustración, integrar reglas de convivencia y mostrar conducta prosocial en las niñas; en comparación a la capacidad para reconocer emociones, comprender emociones, diferir recompensas y colaborar en los juegos encontrada en los niños. Estas ligeras variaciones podrían ser la base de diferencias más notables entre los géneros con relación al comportamiento socioemocional en años posteriores una vez establecido el aprendizaje cultural formal propio de

la siguiente etapa de desarrollo. Quedan estas precisiones para su confirmación en un estudio posterior.

Finalmente, en el análisis factorial realizado para conocer la estructura interna del instrumento se obtuvo que todos los componentes que integran el instrumento presentan una buena comunalidad, de tal forma que todos contribuyen para la evaluación del desarrollo socioemocional. De la misma manera, en el estudio de cargas factoriales y sedimentación, se identificó un solo factor de peso significativo para el instrumento, desde el cual se explican los diversos componentes, es decir, se presenta un solo factor común a todos y cada una de las dimensiones y micro competencias que integran el instrumento no se comportan como elementos aislados, sino que se constituyen y adquieren valor a partir de su contribución para evaluar el desarrollo socioemocional de los alumnos; por lo tanto el instrumento piloteado puede ser considerado como una escala unidimensional cuyos factores evalúan un solo componente: el desarrollo socioemocional.

Así, todos los componentes de la escala se comportan como parte de una unidad total y cada uno de ellos contribuye a su evaluación; por lo que, las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones fueron consideradas como parte de una puntuación global que indica el nivel de desarrollo socioemocional alcanzado por el evaluado.

De esta manera el instrumento construido y piloteado confirmó su utilidad para evaluar el desarrollo socioemocional de la muestra de preescolares, obteniendo una fiabilidad de .922 siendo un valor excelente para la investigación.

Solo cubriendo con este avance, se tuvo la posibilidad de obtener los estadísticos de posición de los datos o percentiles y los baremos o tablas de cálculo para la interpretación del

instrumento; para lo cual se tomó como base la edad y el grado del alumno al considerar que ambas variables mantenían criterios de predictibilidad.

Se especificaron los baremos a partir del percentil 50 identificando dos niveles abajo del promedio y dos niveles arriba: Bajo, incipiente, suficiente y óptimo. Un aporte significativo de la investigación fue el obtener un modelo de regresión lineal simple que permitió, más allá de los baremos, establecer intervalos de predicción de puntuaciones, que dieron la posibilidad de realizar un comparativo con las puntuaciones reales obtenidas en el instrumento e identificar la regularidad encontradas en el niño o niña.

De esta manera, el estudio de baremos y el estudio de regresión lineal simple fueron considerados de utilidad complementaria y ambos de valor predictivo del desarrollo socioemocional presente en los niños preescolar, pues además de identificar que el 18 % de los alumnos se encuentra en un nivel óptimo y el 27% en un nivel bajo de desarrollo socioemocional, también se identificó que un 8.3% de los casos evaluados se ubican en puntuaciones de riesgo que requieren la mirada del docente o de los padres para identificar que sucede con estas micro competencias que son base fundamental de otros aprendizajes.

**3.4.2.4 Estudio 2 Confiabilidad Inter jueces.** La construcción de un instrumento requiere garantizar que al ser aplicado a un sujeto por personas distintas se puedan obtener resultados similares, es decir que las puntuaciones obtenidas sean consistentes, por su replicabilidad y por lo tanto confiables. Con este objetivo se realizó el estudio de confiabilidad Inter jueces del instrumento construido.

Se buscó identificar si hay diferencias en el proceso de evaluación y calificación de las situaciones de la prueba al ser aplicadas por el investigador o por otros evaluadores. Se parte del supuesto de que no existe diferencia significativa entre las medias de las puntuaciones obtenidas por los evaluadores.

El estudio de confiabilidad entre jueces se realizó para muestras correlacionadas a partir de la comparación de medias obtenidas en las aplicaciones realizadas por el investigador y un grupo de maestros, pero también se realizó para muestras no correlacionadas entre las aplicaciones realizadas por el equipo de psicólogos y las realizadas por el equipo de maestros.

**3.4.2.4.1 Estudio para Muestras Correlacionadas.** Participantes. En el estudio de confiabilidad entre jueces para muestras relacionadas participó el investigador y 4 educadoras. La población a la que se aplicó el instrumento fueron 26 alumnos de preescolar, de los cuales 7 son de primer grado, 10 de segundo y 9 de tercero; 13 son niñas y 13 niños.

**Instrumento.** El instrumento utilizado para este estudio fue el mismo utilizado para el pilotaje, el Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional para preescolar (IDSE-PREES), ya que es el instrumento sometido a estudio de confiabilidad. Para su aplicación, el instrumento mantuvo las características iniciales, por lo que las situaciones, los materiales de uso y sus indicaciones de aplicación no tuvieron variación.



**Procedimiento.** Para el estudio de confiabilidad de muestras relacionadas se aplicó el instrumento de evaluación IDSE-PREES a una población de 26 alumnos, la aplicación se realiza en un solo momento, estando presente dos evaluadores, el evaluador uno o investigador, quien llevó a cabo la aplicación del instrumento a los niños de la muestra; y el evaluador dos o educadora, quien en este proceso está presente y sigue el curso de la evaluación, registrando las respuestas que da el niño. Ambos evaluadores, sin acuerdo, registran las respuestas de los niños y las observaciones pertinentes y ambos, sin acuerdo, califican las respuestas y obtienen las puntuaciones, apegándose a las indicaciones para el registro y la evaluación. Para el estudio se integró un grupo de niños de primer, segundo y tercer grado, por lo que se realiza la aplicación con las educadoras del grado respectivo. Posteriormente cada evaluador registró sus puntajes y estos datos fueron considerados para realizar el comparativo de medias.

**Resultados.** Realizadas las aplicaciones, se integró la base de datos Educador - Investigador, a la cual se aplicó el comparativo de medias y el estudio de correlaciones. Los resultados mostraron una correlación positiva de .622 en las puntuaciones otorgadas por el investigador y la educadora en la dimensión Consciencia emocional, de .435 en la dimensión Regulación emocional y de .448 en Comportamiento social. La correlación de las puntuaciones obtenidas por el investigador y la educadora en la escala total fue de .518, lo cual señaló que las puntuaciones otorgadas por ambos evaluadores llevaron la misma dirección y fueron positivas.

En el comparativo de medias se corroboró la afirmación anterior, pues se obtuvieron puntuaciones muy cercanas en cada par de evaluadores en todas las dimensiones y en la escala total. La desviación típica obtenida en las puntuaciones de los diferentes evaluadores para cada dimensión mostró que la visión de cada evaluador al calificar el instrumento fue coincidente y no se encontraron diferencias entre las puntuaciones otorgadas por ambos evaluadores. La tabla 46

muestra los resultados mencionados, se resalta la comparación entre medias y el nivel de correlación entre los aplicadores.

**Tabla 46**

*Comparativo de Medias Obtenidas entre Evaluadores para Muestras Relacionadas*

	N = 26	Media	Desviación Típica	Error típ. de la media	Correlación por par	Significancia del par
Par 1	Suma Conciencia Emocional Educadora	12.808	1.625	.318		
	Suma Conciencia Emocional Investigad.	13.000	1.385	.271	.622	.001
Par 2	Suma Regulación Emocional Educadora	10.308	.884	.173		
	Suma Regulación Emocional Investigad.	10.231	.951	.186	.435	.026
Par 3	Suma Comportamiento Social Educador	20.500	1.964	.385		
	Suma Comportamiento Social Investigad	20.269	1.888	.370	.448	.022
Par 4	Suma Total de la escala Educadora	43.615	3.544	.695		
	Suma Total de la escala Investigador	43.500	3.657	.717	.518	.007

Fuente: Análisis de datos, comparativo de muestra y correlación.

Con la finalidad de corroborar los datos reportados y confirmar la ausencia de diferencias en las medias de los dos grupos se realiza la prueba t de student para muestras relacionadas. La aplicación de este estudio concluyó que en la evaluación entre jueces que realiza el evaluador 1 (investigador) y el evaluador 2 (educadoras) si hay coincidencia en los puntajes obtenidos y no hay una diferencia significativa entre la calificación que ambos evaluadores dan al niño (tabla 47).

Finalmente, la fiabilidad de la evaluación realizada por el investigador y la educadora es buena, presentando una alfa de Cronbach de .843; por tanto, el constructo que se evalúa “desarrollo socioemocional” por cada evaluador sigue manteniendo la misma fiabilidad.

**Tabla 47**

*Prueba t para Diferencia de Medias Entre Evaluadores.*

	Media	Diferencias relacionadas				T	gl	Sig. Bilateral	
		Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
				Inferior	Superior				
Par 1	Suma Conciencia emocional Educ. – Inv.	-.1923	1.3272	.2603	-.7284	.3438	-.739	25	.467

Par 2	Suma Regulación emocional Educ. – Inv.	.0769	.9767	.1915	-.3176	.4714	.402	25	.691
Par 3	Suma Comportamiento Social Educ. – Inv.	.2308	2.0260	.3973	-.5875	1.0491	.581	25	.567
Par 4	Suma Total Educ. – Inv.	.1154	3.5364	.6935	-1.3130	1.5438	.166	25	.869

Alfa de Cronbach investigador =.811 Alfa de Cronbach educadora =.728 Fuente: Prueba t para diferencia de medias.

**3.4.2.4.2 Estudio Complementario t de Student para Muestras no Relacionadas.** Con el proceso de conocer la manera en que coinciden los evaluadores al aplicar el instrumento y otorgar una puntuación a un alumno y considerarlo como su nivel de desarrollo socioemocional, surge la pregunta si existe diferencia entre la forma de evaluar de los psicólogos y los educadores en muestras no relacionadas.

Este estudio implicó el análisis de las puntuaciones obtenidas entre el equipo de psicólogos y el equipo de docentes, con el propósito de identificar la diferencia existente entre las medias de las puntuaciones resultantes de las evaluaciones. Este estudio partió de suponer que las puntuaciones entre ambos grupos de evaluadores fueron similares.

**Participantes.** Los participantes en este estudio fueron el equipo de 6 psicólogos que participaron como evaluadores de una muestra de 155 alumnos preescolares y el equipo de 35 educadoras que participaron como evaluadores de una muestra de 295 alumnos preescolares. Los alumnos participantes, seleccionados de forma aleatoria, corresponden a los alumnos que integraron la muestra para el pilotaje original.

**Instrumento.** El instrumento aplicado fue el instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional IDSE-PREES, diseñado para esta investigación; no hubo variaciones en las indicaciones de la aplicación.

**Procedimiento.** El estudio se realizó con muestras no relacionadas. El equipo de psicólogos aplicó el instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional a los alumnos preescolares de forma independiente a la aplicación que realizó el equipo de maestros educadores, es decir cada

psicólogo y cada maestro realizaron la evaluación a un grupo de niños de manera completamente independiente, de tal manera que el alumno solo fue evaluado en una sola ocasión y por un solo evaluador.

**Resultados.** Los resultados de este estudio mostraron que, la media obtenida para la escala total de las aplicaciones hechas por los educadores fue de 39.54 y la media de puntuaciones de las evaluaciones hechas por los psicólogos fue de 37.45, 2 puntos por debajo de la puntuación otorgada por el equipo de educadores, obteniendo el mismo comportamiento en todas las dimensiones del instrumento.

Para corroborar que esta afirmación fuera válida, se realizó la prueba t de Student, obteniendo un valor de significancia de .008 y de .010 en la prueba de Levene para la escala total encontrándose por debajo del nivel de significancia .05, lo que señaló que sí se encontró diferencia significativa entre las medias de las puntuaciones otorgadas por el equipo de psicólogos y las otorgadas por los educadores. Las puntuaciones de las educadoras reflejaron dos puntos por arriba en todas las micro competencias, a diferencia de las puntuaciones de los psicólogos, obteniendo varianzas diferentes para ambos grupos. Con base a estos resultados se rechaza la hipótesis que las puntuaciones obtenidas entre ambos grupos de evaluadores son similares ya que educadoras y psicólogos no califican de la misma manera. Las tablas 48 y 49 y la figura 22 muestran las puntuaciones obtenidas por ambos equipos de evaluadores y el comportamiento de los datos.

**Tabla 48**

*Comparativo de Medias entre Evaluadores Psicólogos – Maestros, para Muestras no Relacionadas*

	Aplicador	N	Media	Moda	Desviación típica	Error típ. de la media	Curtosis
Suma Consciencia Emocional	Educador	295	11.93	13	2.689	.157	-.165
	Psicólogo	155	11.27	10	2.920	.235	-.482
Suma Regulación Emocional	Educador	295	9.43	10	1.693	.099	.468
	Psicólogo	155	8.86	8	2.034	.163	.088

Suma Comportamiento Social	Educador	295	18.18	20	3.431	.200	.184
	Psicólogo	155	17.32	18	4.031	.324	-.482
Suma Escala Total	Educador	295	39.54	45	7.006	.408	.068
	Psicólogo	155	37.45	36	8.286	.666	-.549

Fuente: Estudio de comparativo de medias obtenidas de las muestras.

**Tabla 49**

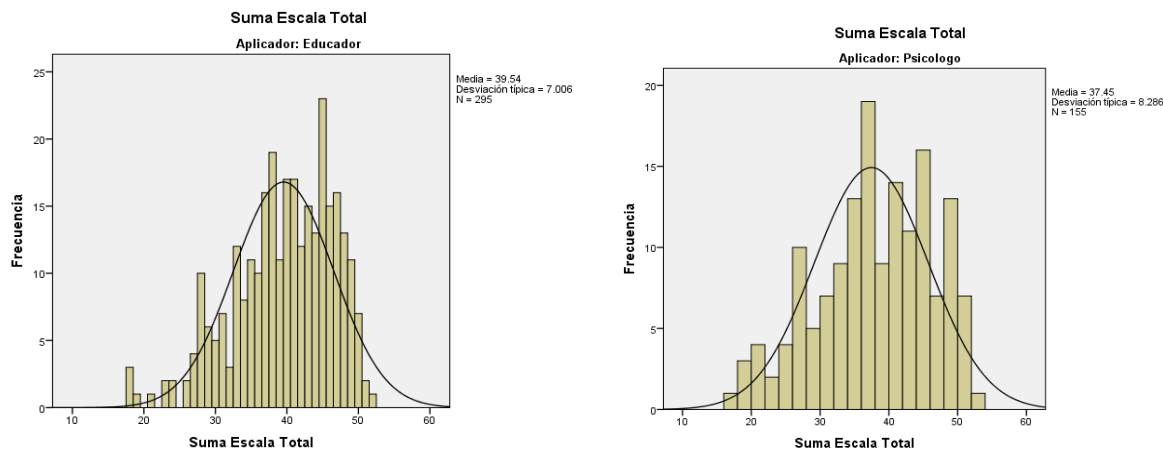
*Prueba t para Muestras Independientes*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias				95% de intervalo de confianza para la diferencia.	
	F	Sig.	T	Sig. bilateral	Dif. De medias	Error típ. De la diferencia	Inferior	Superior
Suma Consciencia emocional	2.08	.149	2.33	.020	.658	.282	.103	1,198
Suma Regulación emocional	5.77	.017	2.98	.003	.569	.191	.193	.945
Suma Comportamiento social	6.42	.012	2.25	.025	.857	.380	.108	1.606
Suma Escala Total	6.68	<b>.010</b>	2.67	<b>.008</b>	2.084	.781	<b>.547</b>	<b>3.625</b>

Las puntuaciones no asumen varianzas iguales para la prueba t de igualdad de media entre psicólogos y educadoras. La diferencia puede ir de .547 a 3.625 y 2 puntos en promedio.

**Figura 22**

*Distribución de Datos de la Escala Total por Maestros y Psicólogos.*



Distribución de puntuaciones obtenidos por los evaluadores.

Un análisis complementario fue el estudio de diferencias de medias de muestras independientes, pero desde un mismo grupo, es decir sólo psicólogos o sólo educadoras. Se tomó como criterio la muestra de evaluaciones realizadas por el equipo de psicología y se compararon las medias de cada psicólogo para cada grupo de sus evaluaciones en cada dimensión y en la suma total. En el comparativo de medias, se pudo apreciar que se mantienen diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los elementos de un mismo equipo (tabla 50).

**Tabla 50**

*Prueba de Kruskal Wallis*

Aplicador	Media y Mediana SCE	DE	Media y mediana SRE	DE	Media y mediana SCS	DE	Media y mediana ST	DE	Ranks ST	
1	10.97	2.9	8.6	2.1	16.54	4.1	36.11	8.5	64	A
n=104	10.5		8.5		17		34.5			
2	13.4	2.5	10.3	1.4	19.6	3.4	43.3	7.1	70.71	A
n=10	11		9		17		36			
3	12.09	3.2	9.45	1.8	19.09	3.8	40.64	8.6	94.55	A B
n=11	11		10		19		41.5			
4	11.2	1.9	9.5	1.4	20.2	2.5	40.9	4.8	95.85	A B
n=10	12		10		20		41.5			
5	12.5	2.2	9.5	1.4	18.7	2.6	40.7	4.8	97.09	A B
n=10	12		9		20		44			
6	10.2	3.0	8.2	1.8	17	3.2	35.4	7.5	112.4	B
n=10	14		11		20.5		44.5			

SCE= Suma Consciencia Emocional, SRE= Suma Regulación Emocional. SCS= Suma Comportamiento Social, ST= Suma Total. Medias con una letra en común no son significativamente diferentes ( $p>0.05$ )

En el análisis de varianza no paramétrica realizado entre los psicólogos aplicadores se encontraron diferencias en las puntuaciones otorgadas por los diferentes evaluadores en todas las dimensiones y en la escala total; sobre todo en las puntuaciones del evaluador 6, siendo las más significativas. No fue posible identificar las causas de estas diferencias, ya que podrían estar asociadas a variables intrínsecas del estilo del evaluador, como la dureza al otorgar las calificaciones o bien propias de las características de los niños que le tocó evaluar, siendo esto difícil de confirmar en el estudio.

**3.4.2.4.3 Discusión.** Obtener la confiabilidad Inter jueces para esta investigación, fue un estudio necesario para corroborar que el instrumento construido, al ser aplicado por personas o jueces distintos a un mismo sujeto, brinde resultados similares, puntuaciones consistentes y por tanto demostrar su confiabilidad. El acuerdo encontrado entre los jueces representa el cuidado tendido en la construcción del instrumento, en la utilidad de los datos que se obtienen de su aplicación y da sustento válido a las interpretaciones que se derivan del estudio en torno al desarrollo socioemocional de los niños.

De esta manera, el estudio Inter jueces realizado exploró el terreno de las muestras correlacionadas, buscando mostrar la confiabilidad de las puntuaciones que arrojó el instrumento a un mismo alumno al ser aplicado por evaluadores distintos, confirmando la correlación positiva que existe entre las puntuaciones otorgadas por los evaluadores educadores y las puntuaciones dadas por el psicólogo investigador al aplicar el instrumento al mismo niño en el mismo momento.

El estudio confirmó el comportamiento de las puntuaciones obtenidas por ambos evaluadores, identificando que la visión y la calificación de cada evaluador llevaron la misma dirección, coincidiendo en las puntuaciones y no encontrando diferencia. De esta manera, el instrumento construido mantiene su confiabilidad al ser utilizado por diferentes evaluadores con relación a la aplicación de un mismo sujeto en un momento determinado. Esto indicó que el grado de acuerdo en la medición que realizan los evaluadores hacia las respuestas de un mismo alumno fueron similares y por tanto confiables. Reportándose un alfa de Cronbach de .843 y una fiabilidad adecuada para esta condición.

Por otra parte, el estudio se complementó con la identificación de la correlación de puntuaciones para muestras no relacionadas buscando identificar criterios semejantes en la calificación del instrumento aplicado por diferentes evaluadores en muestras independientes. Los

resultados mostraron variaciones en las puntuaciones otorgadas por los evaluadores educadores, estando dos puntos arriba de la puntuación que otorgan los psicólogos, Con una *t* de Student de .008, manteniendo constante esta variación de puntajes.

De la misma forma, al realizar el comparativo de medias y el estudio de correlación entre los diferentes elementos de un mismo grupo de evaluadores en muestras independientes, se encontró que las puntuaciones del equipo de psicólogos presentó una buena correlación en la mayoría de sus elementos; sin embargo, se presentaron diferencias en un solo evaluador; estas diferencias entre el evaluador 6 y el resto del equipo de evaluadores estableció diferencias en la forma de evaluar o calificar entre el equipo de evaluadores, concluyendo que en el comparativo de medias de los elementos de un mismo grupo, para muestras no relacionadas, la forma en que se aplica y califica el instrumento puede mantener semejanzas, pero se presentan variaciones que establecen las diferencias entre los evaluadores.

Es necesario tomar en cuenta que los resultados de ambos estudios para muestras relacionadas y para muestras no relacionadas no pueden ser comparados, pues son procesos de evaluación distintos. Su aplicación se realizó de forma complementaria y con fines exploratorios; por lo cual llama la atención los hallazgos sobre: a) las puntuaciones obtenidas entre diferentes evaluadores que aplican a una misma muestra en un mismo momento mantienen sus condiciones de evaluación y mantienen medias similares y una correlación aceptable en sus resultados; b) El comportamiento de las puntuaciones para diferentes evaluadores y diferentes muestras, presentan diferencias significativas entre la forma de evaluar y calificar de los psicólogos y los educadores, y c) Se presentan semejanzas en la forma de aplicar y calificar ente los diferentes evaluadores de un mismo grupo, pero también se identifican algún diferencias, que no permitieron confirmar su correlación de medias. De esta manera, se puede considerar la presencia de variables no



controladas que pudieron participar en el proceso de evaluación y orientar las puntuaciones de forma diferente.

La investigación no se orientó a buscar las variables causales de estas diferencias, pero a partir de las observaciones hechas por el equipo de evaluadores educadores, se pudo identificar la participación de variantes como las particularidades comportamentales del niño a evaluar o el estilo del evaluador. A este respecto, en algunos momentos de la aplicación del instrumento los evaluadores educadores, expresaron sentirse rebasados por el tiempo de aplicación, sobre todo al considerar que la forma de aplicar y calificar el instrumento implica un tiempo de revisión y análisis de las respuestas dadas por el niño; de tal manera que, en varios momentos, la aplicación del instrumento fue una tarea considerada por los educadores, más orientada a las labores del psicólogo en la escuela.

Estas puntualizaciones fueron de gran importancia, para definir si el instrumento construido es un instrumento de aplicación para educadores o para psicólogos, sin perder de vista que su aplicabilidad se mantiene dentro del espacio educativo y para favorecer procesos de aprendizaje. Concluir con todas las fases de esta investigación permitirá definir esta importante decisión.

Finalmente, se puede concluir que el instrumento mantiene una buena confiabilidad al ser aplicado por diferentes evaluadores en una misma muestra, es decir los resultados sobre el nivel de desarrollo socioemocional que presenta un niño, será similar al ser evaluado por aplicadores distintos en un mismo momento.

**3.4.2.5 Estudio 3 Validez Concurrente.** Dentro del campo de la investigación y de la construcción de instrumentos de evaluación como el que se pretende, el estudio de validez concurrente es uno de los pasos necesarios para identificar la capacidad del instrumento construido para evaluar de manera significativa el constructo para el cual fue desarrollado y obtener la evidencia de validez necesaria; una forma de conseguirla es establecer relaciones con otro instrumento de medida que pretenda medir las mismas variables o se aproximen entre sí (Muniz, 2019).

De esta forma, el paso siguiente de esta investigación fue realizar el estudio de validez concurrente para identificar el grado en que el instrumento construido evalúa el desarrollo socioemocional en los niños, relacionándolo con otro instrumento seleccionado por su calidad científica, por sus propiedades psicométricas y por mantener un propósito similar, desde el cuán se logren establecer relaciones con las variables que lo integran.

Así se buscó identificar el grado de correlación encontrada entre el Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional (IDSE-PREES) y el instrumento “Sistema de evaluación de habilidades sociales” (SSRS-BR2) validado para la población de Brasil y seleccionado por su propósito vinculado a la evaluación de habilidades socioemocional, por sus características psicométricas, su posibilidad y facilidad de aplicación en la población en estudio y por permitir la correlación entre variables comunes.

**3.4.2.5.1 Participantes.** Participaron en el estudio 35 maestros de educación preescolar que realizaron la aplicación del SSRS-BR2 a una muestra de 321 alumnos preescolares de primer, segundo y tercer grado. Los maestros de educación preescolar formaron parte del equipo de aplicadores del instrumento IDSE-PREES, invitándoles en esta fase a participar en la aplicación de este instrumento. Con relación a los alumnos participantes en este estudio, la condición de

inclusión para la muestra fue haber sido evaluados con el instrumento IDSE-PREES a fin de realizar el comparativo deseado.

**3.4.2.5.2 Instrumentos.** Se describen las características y elementos de cada instrumento. *Instrumento uno:* “Sistema de evaluación de habilidades sociales, versión brasileña SSRS-BR2” (Freitas y Del Prette, 2015). El SSRS-BR2 es un instrumento derivado de la escala de habilidades sociales “Social Skill Rating System – SSRS desarrollada por Gresham y Elliot en 1990 para una población de 3 a 18 años y un estudio posterior realizado por los mismos autores en 2008 del que se obtuvo una versión mejorada de esta escala llamada “Social Skill Improvement System – Rating Scales”. Este instrumento está integrado por cinco diferentes escalas dirigidas a evaluar las habilidades sociales de niños y adolescentes a partir de la observación externa del comportamiento, el cual es registrado por un adulto. Las escalas que integran este instrumento son: la escala para maestros, la escala para padres, la escala de evaluación de habilidades sociales, la escala de evaluación de problemas de comportamiento y la escala de evaluación de problemas académicos. Se le ha definido como un instrumento excepcional que ha obtenido buenos resultados estadísticos al ser aplicado en diferentes países para la evaluación de las habilidades sociales en niños (Freitas y Del Prette, 2015).

Para el estudio de validez concurrente de esta investigación se tomó como base el Sistema de evaluación de habilidades sociales, versión Brasil, SSRS-BR2, considerando la similitud contextual y cultural entre ambos países Brasil y México, tomando en cuenta que se trata de culturas latinoamericanas, con algunas semejanzas en las condiciones contextuales, en las expresiones socioculturales y en algunos constructos lingüísticos con significados similares. Se tomó sólo la versión “SSRS-BR2 Teacher Versión”, compuesta por 25 reactivos distribuidos en cuatro factores: Responsabilidad (R), Autocontrol (AC), Asertividad y confianza social (ACS),

Cooperación y afectividad (CA). Estos 25 reactivos quedan distribuidos en estos cuatro factores de la siguiente manera: 7 reactivos evalúan el factor Responsabilidad, 8 reactivos evalúan Autocontrol, 6 reactivos evalúan Confianza social y 4 reactivos evalúan Cooperación y asertividad. Esta escala presenta una medida de adecuación muestral satisfactoria de  $K.M.O. = .92$  y un nivel de confiabilidad medido a través del coeficiente alfa de Cronbach de  $.91$ , considerado satisfactoriamente alto para esta escala (Freitas y Del Prette, 2015).

La “SSRS-BR2 Teacher Versión” es una escala que en su versión original está escrita en idioma inglés, por lo que para el estudio de validez concurrente fue necesaria su traducción del inglés al español. En esta traducción se buscó mantener los conceptos y significados utilizados con el fin de respetar y garantizar la comprensión y la dirección de los reactivos al momento de su aplicación; para ello, se siguieron las recomendaciones de la ITC (1994) respecto a la traducción de test o pruebas de medición considerando el contexto, la forma de construcción de los reactivos, la aplicación e interpretación del instrumento del que se parte para evitar el error al momento de su uso en otra cultura.

Una de las recomendaciones principales que hace el ITC (1994) en el proceso de traducción de los test es considerar las condiciones contextuales y culturales de las poblaciones en estudio, sin asumir la universalidad de los constructos, con el fin de revisar el grado de solapamiento entre los constructos del instrumento de origen y los de la traducción a utilizar en la población en estudio, en ese caso la mexicana y leonesa, para mantener la equivalencia de los constructos y su aplicabilidad. Sugiere para esta tarea, la participación de especialistas en el idioma que puedan realizar la revisión lingüística y la corrección práctica requerida para el instrumento que se traduce. Siguiendo estas recomendaciones, la escala SSRS-BR2 Teacher Versión fue traducida al español contando con el apoyo de una profesional experta y conocedora del idioma inglés y español, que

buscó mantener el sentido de los constructos lingüísticos empleados en los diferentes reactivos (Anexo E).

Es importante considerar que no se trató de un estudio de adaptación del instrumento SSRS-BR2 a nuestro país, solo se tomó la traducción más apegada al original para ser aplicado como parte del estudio de validez concurrente, aun así, se buscó cubrir de manera cuidadosa con las directrices que marcan los especialistas en este tema (Muñiz, Elosua, Hambleton, 2013) y evitar en lo posible errores en la calidad de la traducción realizada. La tabla siguiente (tabla 51) muestra la versión traducida y aplicada en el estudio.

**Tabla 51**

*Escala de Evaluación de Habilidades Sociales SSRS-BR2 versión Maestros Traducida.*

---

1 (1)	Controla su temperamento cuando está en conflictos con los compañeros.
2 (2)	Se presenta a si mismo(a) con nuevas personas,
3 (3)	Cuestiona apropiadamente las reglas.
4 (5)	Responde apropiadamente bajo presión.
5 (6)	Dice cosas agradables de sí mismo(a).
6 (9)	Termina las tareas de clase dentro de los límites de tiempo.
7 (10)	Hace amigos fácilmente.
8 (11)	Responde de manera adecuada ante las burlas.
9 (12)	Controla su temperamento en conflicto con los adultos.
10(14)	Inicia conversaciones con sus compañeros.
11(16)	Produce trabajos escolares correctamente.
12(17)	Se expresa apropiadamente cuando considera que ha sido tratado de manera injusta.
13(18)	Acepta las ideas de compañeros al realizar actividades grupales.
14(19)	Da elogios a sus compañeros.
15(20)	Sigue las indicaciones.
16(21)	Guarda el material de trabajo apropiadamente.
17(22)	Coopera con sus compañeros.
18(23)	Ofrece voluntariamente ayudar a sus compañeros.
19(24)	Se integra a una actividad o grupo.
20(25)	Responde apropiadamente cuando se le motiva.
21(26)	Ignora las distracciones de sus compañeros.
22(27)	Mantiene su lugar de trabajo limpio y ordenado.
23(28)	Asiste las instrucciones.
24(29)	Pasa fácilmente de una actividad a otra.
25(30)	Se lleva bien con personas diferentes a él.

---

Fuente: Traducción de la versión brasileña “SSRS-BR2, teacher version social skills scale” para estudio de correlación (Torres Brahm, 2018).

La estructura de la escala traducida para su aplicación en este estudio mantuvo el formato de la escala SSRS-BR2, el cual corresponde a las respuestas que asigna el evaluador sobre las

conductas que presentan el niño, cotejándolas desde el listado de conductas que contienen la escala. El evaluador requiere identificar la frecuencia en la que se presentan los comportamientos, utilizando las categorías de frecuencia “nunca lo presenta”, “algunas veces lo presenta” o “frecuentemente lo presenta” y a cada nivel de frecuencia asignarle un puntaje de 0, 1 o 2 según corresponda.

*Instrumento dos:* El “Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional para preescolar IDSE-PREES”, fue diseñado para evaluar las competencias socioemocionales en niños preescolares. La escala total evalúa trece micro competencias distribuidas en tres dimensiones: Consciencia emocional (CE), Regulación emocional (RE) y Comportamiento social (CS). En su conjunto, la escala evalúa 33 indicadores de desarrollo socioemocional a través de 13 situaciones de evaluación que buscan identificar el nivel de madurez alcanzado en este desarrollo en los niños y niñas de 3 a 6 años (tabla 52).

Con base al estudio estadístico realizado en esta investigación, este instrumento presenta una medida de adecuación muestral satisfactoria  $K.M.O. = .95$  y un nivel de confiabilidad alto con un alfa de Cronbach  $= .92$

**Tabla 52**

*Componentes del Instrumento IDSE-PREES*

<b>Dimensiones socioemocionales, micro competencias y situaciones</b>	
I.- <i>Consciencia emocional:</i> Reconocimiento de emociones, Nombrar emociones, Comprensión emocional, Expresión emocional.	1- Relacionar expresiones con emociones. 2- ¿Qué están sintiendo? 3- Los amigos. 4- Expreso mis emociones.
2.- <i>Regulación emocional:</i> Tolerancia a la frustración, Regulación de la impulsividad, Diferimiento de recompensas,	5- Construyamos una torre. 6- Regulando mis emociones. 7- ¿Qué prefieres? 8- Escucho y comparto.
3.- <i>Comportamiento social:</i> Capacidad de receptividad y escucha, Integración de reglas de convivencia, Empatía, Comportamiento prosocial, Respeto, Colaboración	9- Frases de cortesía. 10- Camino a casa. 11- ¿Qué puede hacer David? 12- El mejor equipo. 13- Mis mejores amigos.

**3.4.2.5.3 Procedimiento.** La primera actividad para realizar este estudio de validez concurrente fue identificar el instrumento que pudiera presentar una estructura parecida al instrumento a IDSE-PREES y que mantuviera el propósito de evaluar las habilidades socioemocionales en niños.

Teniendo el instrumento se comenzó su revisión y se buscó realizar la traducción correspondiente siguiendo las directrices para la traducción y adaptación de test señaladas por organismos internacionales. Realizada la traducción se buscó mantener el formato de la escala a fin de obtener la versión de aplicación y sacar los duplicados correspondientes.

Posterior a esto, se realizó el acercamiento con los maestros de preescolar para invitarlos a participar en el estudio. Se explicó el objetivo y se facilitó la capacitación específica para llevar a cabo la aplicación del instrumento SSRS-BR2 a los niños de su grupo que habían sido evaluados con el instrumento IDSE-PREES.

Se entregó a cada maestro, los formatos a utilizar y se programó el tiempo para su llenado. En esta aplicación, el maestro no requirió realizar alguna actividad directa con el niño o niña, sólo observar el comportamiento del alumno o bien apoyarse en los registros de observación del comportamiento del alumno y hacer el llenado del instrumento. Fue requisito conocer al alumno para poder dar respuesta a los diferentes reactivos del instrumento.

Teniendo claridad en el reactivo a evaluar, el maestro identificó y señaló la frecuencia con la que el alumno presenta los comportamientos señalados. Se tomó la escala de respuestas Nunca lo presenta, Algunas veces lo presenta o Siempre lo presenta. Realizadas las evaluaciones, se recogieron los informes para la captura de datos y aplicar el análisis correspondiente.

**3.4.2.5.4 Resultados.** El estudio de validez concurrente realizado entre las puntuaciones de las dimensiones y sumas totales obtenidas entre ambos instrumentos señaló una confiabilidad alta, presentando un alfa de Cronbach para la escala SSRS-BR2 de .942 y de .934 para el IDSE-PREES (tabla 53).

**Tabla 53**

*Fiabilidad de Ambos Instrumentos para el Estudio de Correlación*

<b>Fiabilidad SSRS-BR2</b>		<b>Fiabilidad IDSE-PREES</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
.942	25	.934	13

Fuente: Análisis de fiabilidad de las variables de las escalas.

La comparación de las medias obtenidas en cada una de las dimensiones de ambos instrumentos marcó diferencias entre las dimensiones que evalúa el IDSE-PREES y los factores que evalúa el SSRS-BR2, indicando poca relación entre las puntuaciones otorgadas, posiblemente porque las puntuaciones obtenidas corresponden a procesos de evaluación que involucran factores y dimensiones diferentes. La tabla 54, muestra estas puntuaciones.

**Tabla 54**

*Comparativo de Medias del Estudio de Correlación*

Dimensiones	Media	Desviación típica	N	Factores	Media	Desviación típica
SCE	12.059	2.5823	321	AC	10.595	3.7036
SER	9.414	1.6770	321	ACS	8.237	2.9896
SCS	18.358	3.4477	321	R	10.907	3.2012
				CA	5.960	2.0421
Total IDSE-PREES	39.83	6.888	321	Total SSRS	35.698	10.2968

Fuente: Estudio comparativo de puntuaciones de ambas escalas.

Por otra parte, al buscar la correlación que se presenta entre los diferentes factores que integran ambos instrumentos, se encontró que los factores mantienen una correlación positiva. Ninguna correlación entre los factores o dimensiones de ambos instrumentos fue perfecta, pero se



mantuvo una correlación positiva en todas las dimensiones. Esta correlación señaló una dependencia directa y lineal entre los factores asociados, de tal manera, que uno es directamente relacional con el otro. En ninguna de las correlaciones se encontraron valores negativos o con valor cero, por lo que no se identificaron correlaciones negativas entre los factores. (Tabla 55).

**Tabla 55**

*Correlación Pearson Entre Instrumentos*

	N=321	Conciencia Emocional	Regulación Emocional	Comportamiento Social	Autocontrol	Asertividad y Confianza Social	Responsabilidad	Colaboración y Afectividad
Conciencia Emocional	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	<b>.582**</b>	<b>.715**</b>	<b>.185**</b>	<b>.235**</b>	<b>.159**</b>	<b>.142*</b>
Regulación emocional	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	<b>.582**</b>	1	<b>.717**</b>	<b>.278**</b>	<b>.255**</b>	<b>.245**</b>	<b>.189**</b>
Comportamiento Social	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	<b>.715**</b>	<b>.717**</b>	1	<b>.270**</b>	<b>.318**</b>	<b>.230**</b>	<b>.244**</b>
Autocontrol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	<b>.185**</b>	<b>.278**</b>	<b>.270**</b>	1	<b>.619**</b>	<b>.711**</b>	<b>.704**</b>
Asertividad y Confianza Social	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	<b>.235**</b>	<b>.255**</b>	<b>.318**</b>	<b>.619**</b>	1	<b>.554**</b>	<b>.699**</b>
Responsabilidad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	<b>.159**</b>	<b>.245**</b>	<b>.230**</b>	<b>.711**</b>	<b>.554**</b>	1	<b>.658**</b>
Colaboración y Afectividad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	<b>.142*</b>	<b>.189**</b>	<b>.244**</b>	<b>.704**</b>	<b>.699**</b>	<b>.658**</b>	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral). \* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral). Fuente. Estudio de correlación de factores de ambos instrumentos.

La correlación más alta entre los factores de los instrumentos fue entre la dimensión Comportamiento social del instrumento IDSE-PREES y el factor Asertividad y confianza social, con un índice de correlación de .318. La correlación entre Comportamiento social y Autocontrol

con un índice de correlación de .270 y la correlación entre Regulación emocional y Autocontrol con un índice de correlación de .278. Estas correlaciones, aunque son bajas, son presentes y positivas y desde el estudio, válidas para confirmar la correlación entre los factores de ambos instrumentos.

Las correlaciones encontradas pueden tener su origen en el tipo de reactivos o indicadores que evalúan las dimensiones y los factores que integran cada instrumento, pues los reactivos que incluye el factor Asertividad y confianza social de la escala SSRS-BR2 están relacionados con la capacidad el niño para iniciar nuevas relaciones, para expresar sus desacuerdos y defender sus puntos de vista, para ser amigos y mantener un concepto positivo de sí mismo, correlacionados con los indicadores que evalúa la dimensión de Comportamiento social del IDSE-PREES que integra la capacidad el niño para mostrarse receptivo y escuchar a los demás, integrar reglas de convivencia, mostrar empatía, mostrar un comportamiento prosocial de colaboración, ayuda o defensa, mostrar respeto ante las diferencias, manifestar sentido de inclusión y la capacidad para hacer amigos e integrarse en grupo. Esta dimensión también guarda correlación con el factor Autocontrol.

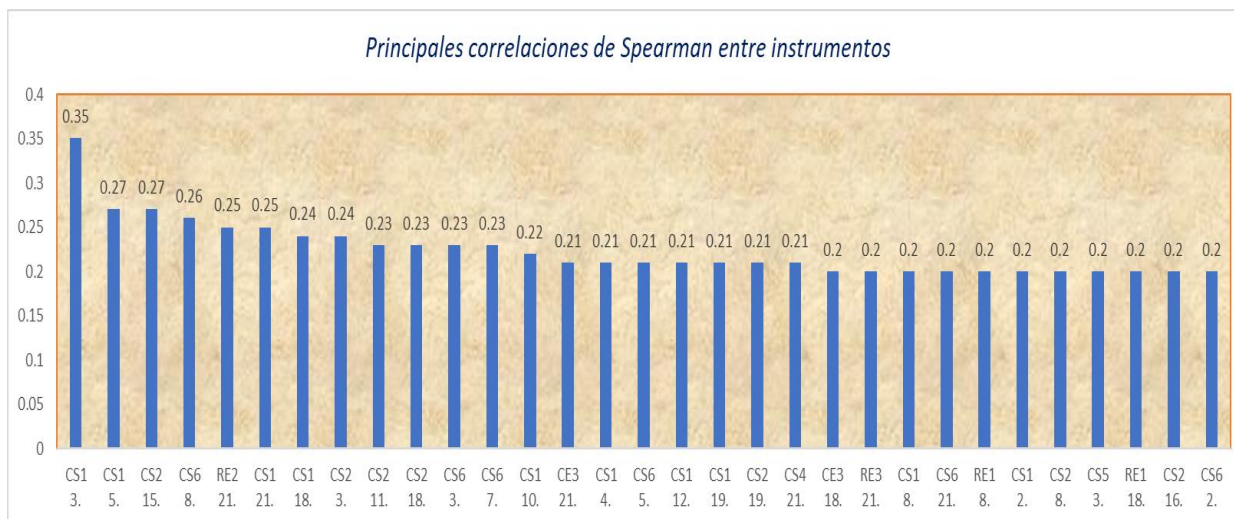
En la correlación del factor Autocontrol de la escala SSRS-BR2 y la dimensión Regulación emocional del IDSE-PREES se encuentran reactivos como control del temperamento y de las emociones, responder positivamente al trabajo bajo presión, responder de manera tranquila ante las provocaciones, regular su conducta al enfrentar conflictos, aceptar el punto de vista de otros e ignorar las distracciones de otros al hacer alguna actividad, lo cual puede relacionarse directamente con la capacidad para tolerar la frustración, regular las emociones y la capacidad de esperar o diferir recompensas o satisfactores.

Tomando como base estas correlaciones, se realizó de manera complementaria, un análisis de correlación de Spearman entre los trece reactivos del instrumento IDSE-PRESS y los veinticinco reactivos de la escala SSRS-BR2 para identificar la correlación entre ítems. Se buscó identificar si se mantenía o aumentaba la correlación entre los instrumentos al relacionar los reactivos de manera específica y visualizar de manera particular, no solo los factores que se correlacionan sino los reactivos que mantienen correlaciones más fuertes y analizar el comportamiento o indicar que evalúan.

La figura 23 muestra las correlaciones más significativas encontradas, destacando la correlación entre (CS1) del IDSE-PREES relacionado con la capacidad para escuchar indicaciones, compartir información y participar en diálogos y el reactivo 3 del SSRS-BR2 relacionado con el comportamiento “Cuestiona de manera apropiada cuando no está de acuerdo con las reglas”, correspondiente al factor Asertividad y confianza social (ACS), manteniendo una correlación de .35 aceptable y positiva.

**Figura 23**

*Correlaciones Significativas de Spearman Entre Instrumentos*



Fuente: Análisis de correlación de Spearman para los reactivos de ambos instrumentos. Los números corresponden a los reactivos del SSRS-BR2 y las letras a los reactivos del IDSE-PREES.

Aunque la figura, muestra sólo las correlaciones más significativas, es importante mencionar, que todos los reactivos de ambos instrumentos encontraron al menos una correlación entre reactivos y todas las correlaciones encontradas fueron significativas y positivas, con valores  $p$  menores a .001, pero de magnitud de leve a moderada, indicando una correlación aceptable entre los reactivos de ambos instrumentos, aceptando por tanto la hipótesis de correlación positiva.

Además de la correlación mencionada entre el reactivo CS1 y 3, la tabla 56, muestra algunas de las correlaciones encontradas. Las más altas tienden a mantenerse para los reactivos de la dimensión de Comportamiento Social (CS) y Regulación emocional (RE) del IDSE-PREES y los reactivos de los factores de Asertividad y confianza Social (ACS) y Autocontrol (AC) de la escala de SSRS-BR2. Algunos de los reactivos que mostraron una mejor correlación fueron el reactivo 1. “Controla su temperamento y sus emociones cuando enfrenta conflictos con los compañeros”, 3. “Cuestiona de manera apropiada cuando no está de acuerdo con las reglas”, 7. “Hace amigos fácilmente”, 8. “Responde de manera adecuada ante las burlas sin sentirse afectado”, 9. “Controla su temperamento o sus reacciones cuando enfrenta conflictos con los adultos”, 10. “Tiene iniciativa para iniciar conversaciones con sus compañeros”, 15. “Sigue las indicaciones que se le dan de forma apropiada”, 18. “Ofrece voluntariamente ayuda a sus compañero”, entre otros.

**Tabla 56**

*Correlación entre Reactivos de Ambos Instrumentos*

<i>Dimensiones y reactivos del IDSE-PREES.</i>		<i>Factores y reactivos de la escala SSRS-BR2</i>		<i>Correlación Spearman</i>
CS	8.3 Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades o la solución de conflictos.	ACS	3. Cuestiona de manera apropiada cuando no está de acuerdo con las reglas	.35
CS	9.4 Sigue las reglas o acuerdos de convivencia.	R	15. Sigue las indicaciones que se le dan de forma apropiada.	.27

CS	13.2 Se relaciona de manera constante dentro de un grupo de compañeros identificándolos como amigos.	ACS	7. Hace amigos fácilmente.	.23
CS	8.2 Participa en diálogos o conversaciones integrando ideas de otros.	ACS	10. Tiene iniciativa para iniciar conversaciones con sus compañeros.	.22
CE	3.1 Comprende lo que otros niños o personas expresan sobre cómo se sienten	CA	18. Ofrece voluntariamente ayudar a sus compañeros	.20
RE	7.2 Muestra capacidad para aplazar una recompensa inmediata a favor de otras a más largo plazo, pero de orden superior.	AC	21. Ignora las distracciones de sus compañeros (al realizar alguna actividad)	.20
RE	5.2 Tolera la frustración, aceptando de forma tranquila cuando algunas acciones que desea no las puede hacer o tener en el momento o como él quiere.	AC	8. Responde de manera adecuada ante las burlas, sin sentirse afectado (a)	.20
CS	13.1 Colabora en juegos o actividades de grupo.	CA	19. Se une a la actividad o al grupo de compañeros en curso.	.19
CS	11.1 Realiza acciones a favor de otras personas como consolar o ayudar a quien percibe que lo necesita.	CA	18. Ofrece voluntariamente ayudar a sus compañeros.	.18
CE	4.3 Utiliza el lenguaje para expresar sus emociones de manera clara.	ACS	3. Cuestiona de manera apropiada cuando no está de acuerdo con las reglas.	.17
RE	5.2 Tolera la frustración, aceptando de forma tranquila cuando algunas acciones que desea no las puede hacer o tener en el momento o como él quiere.	AC	9. Controla su temperamento o sus reacciones cuando enfrenta conflicto con los adultos.	.16
RE	6.2 Logra controlar emociones intensas de enojo, tristeza o miedo con apoyo de conductas que lo tranquilizan como el diálogo, la respiración, el juego.	AC	9. Controla su temperamento o sus reacciones cuando enfrenta conflicto con los adultos.	.16
CS	10.1.2 Se muestra sensible a las reacciones emocionales que muestran sus compañeros u otras personas.	CA	18. Ofrece voluntariamente ayudar a sus compañeros.	.16
RE	5.3 Se mantiene tranquilo ante la presión de intentar una tarea que le demanda mayor esfuerzo	AC	1. Controla su temperamento y sus emociones cuando enfrenta conflictos con los compañeros.	.15

Fuente: Análisis de correlaciones de Spearman entre los reactivos de los instrumentos.

Dimensiones IDSE-PREES: Consciencia emocional (CE), Regulación emocional (RE) y Comportamiento social (CS). Factores de la escala SSRS-BR2: Autocontrol (AC) Asertividad y confianza social (ACS), Responsabilidad (R) y Colaboración y afectividad (CA).

Estas correlaciones confirmaron que ambos instrumentos se correlacionan de manera positiva, no solo entre sus factores y dimensiones, sino también entre los reactivos que los integran. Por tanto, estas correlaciones muestran la capacidad del IDSE-PRESS para evaluar de manera significativa el desarrollo socioemocional y su correlación con el instrumento SSRS-BR2 es una buena representación de su validez para evaluar micro competencias o habilidades socioemocionales relacionadas con el autocontrol, la confianza social, la responsabilidad, la colaboración y la afectividad.

**3.4.2.5.5 Discusión.** Confirmar la validez concurrente de un instrumento que se construye con la finalidad de ser útil al campo de la ciencia, en una tarea fundamental en el proceso de darle solidez estadística y psicométrica. En este proceso, la selección del instrumento con el cual se realiza la correlación es central desde el valor científico y la calidad psicométrica que respalda al instrumento elegido y con el cual se pretende comparar y relacionar las variables que los integran.

De esta forma, la elección de la escala “SSRS-BR2 Teacher Versión” escrita originalmente en idioma inglés, fue una de las mejores alternativas para el estudio correlacional al ser considerada como una escala que cumplió adecuadamente con los requisitos psicométricos y de calidad científica, además de ser construida para aplicarse en niños desde la edad preescolar y contemplar una escala propia para evaluar las habilidades sociales a través de los maestros.

Teniendo el instrumento, la tarea requería solo cuidar que la versión aplicada fuera lo más fiel a su original, por tanto, la atención pasó al proceso de traducción. De esta manera, la traducción de la escala buscó apegarse a las directrices señaladas por la ITC sobre la traducción y la adaptación de test, a fin de conservar el sentido y el significado de cada uno de los reactivos de la versión en inglés al traducirlos al español, no se buscó adaptarlo a la región mexicana, pues su aplicación para la investigación sólo se orientó a encontrar las correlaciones posibles entre los factores y dimensiones de cada uno de los instrumentos correlacionados o entre los reactivos que los integran.

Esta noción resalta su importancia, al considerar que la adaptación de un instrumento a otro contexto no queda sólo en la traducción lingüística y plantea un conjunto de problemáticas eslabonadas en un proceso muy cuidadoso que vincula aspectos culturales, conceptuales, significantes y tipos de medida empleados (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013), que no fueron el objetivo de este estudio. Sin embargo, el cuidado de traducir y conocer cada uno de los reactivos

y factores que integran la escala SSRS-BR2 a través del apoyo de profesionales en el campo, permitió llevar el estudio de correlación a detalle y corroborar con mayor precisión la validez del instrumento IDSE- PREEES que respalda esta investigación.

La aplicación de estos instrumentos en la población en estudio comprobó que ambos instrumentos, el IDSE-PREEES y la escala SSRS-BR2, mantienen una confiabilidad alta de .93 y .94 para evaluar el desarrollo socioemocional. La búsqueda se orientó a identificar qué factores, dimensiones o reactivos de cada instrumento lograban relacionarse, de tal manera que al realizar el comparativo entre los factores o dimensiones que evalúan ambos instrumentos se alcanzó un índice de correlación positiva y aceptable entre las diferentes escalas.

Se identificó que los factores que presentaron una mejor correlación fueron los relacionados a evaluar habilidades sociales, como los factores de Asertividad y confianza social (ACS) y Autocontrol (AC) de la escala SSRS-BR2, con Comportamiento social (CS) y Regulación emocional (RE) del IDSE-PREEES. De la misma forma, los índices de correlación más bajos, pero positivos se encontraron entre la dimensión Consciencia emocional del IDSE-PREEES y los factores de Responsabilidad y Colaboración y afectividad del SSRS-BR2.

Vale la pena señalar que los reactivos que integran los factores y dimensiones en ambos instrumentos también presentaron una correlación positiva, con un índice de leve a moderado, pero manteniendo una dependencia lineal y directamente relacionados desde el comportamiento que los reactivos pretenden evaluar; por tanto, se encontró una buena correlación con los reactivos del factor Asertividad y Confianza social de la escala SSRS-BR2 como “Cuestiona de manera apropiada cuando no está de acuerdo con las reglas”, “Hace amigos fácilmente” y “Tiene iniciativa para iniciar conversaciones con sus compañeros” con los reactivos “Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades o la solución de conflictos”, “Se relaciona de manera constante dentro de un grupo de compañeros” y “Participa en diálogos o



conversaciones integrando ideas de otros”, de la dimensión Comportamiento social del IDSE-PREES. U otros como “Logra controlar emociones intensas de enojo, tristeza o miedo con apoyo de conductas que lo tranquilizan” de la dimensión de Regulación emocional del IDSE-PREES, con el reactivo “Controla su temperamento y sus emociones cuando enfrenta conflictos con los compañeros”, del factor Autocontrol de la escala SSRS-BR2, entre otros.

A este respecto, los reactivos que evalúan los factores de la escala brasileña Asertividad y Confianza social y Autocontrol están orientados a evaluar la capacidad del niño para controlar su temperamento y sus emociones ante las provocaciones, conflictos o presiones, responder de forma tranquila, aceptar el punto de vista de otros, mostrarse responsable para realizar y concluir sus actividades, seguir indicaciones, mantener ordenado su lugar de trabajo, expresarse de manera positiva, cooperar con sus compañeros ofreciendo ayuda y participar en las actividades grupales; manteniendo relación con los indicadores que evalúa la dimensión Regulación emocional y Comportamiento social del IDSE-PREES que son lograr esperar, tolerar la frustración ante las cosas que no puede hacer o tener como lo desea, mantenerse tranquilo ante la presión de intentar una tarea que demanda mayor esfuerzo, lograr controlar sus reacciones emocionales, mostrar capacidad para diferir una recompensa inmediata a favor de otras a más largo plazo, mostrar capacidad para escuchar, participar en diálogos, integrar reglas de convivencia, realizar acciones a favor de otras personas, colaborar en actividades grupales y mantener relaciones de amistad.

La correlación que muestran los factores, dimensiones y reactivos relacionados con la afectividad y la Consciencia emocional, aunque tendió a ser baja, se mantuvo presente, pues aún, cuando el SSRS-BR2 es una escala que evalúa habilidades sociales integra en sus reactivos la afectividad relacionándola al factor de autocontrol y colaboración y el IDSE-PREES muestra una dimensión específica para evaluar habilidades emocionales que va adquiriendo el niño en su

proceso madurativo. Esto implica que en el proceso de evaluar el desarrollo socioemocional ambos factores lo social y lo afectivo son considerados y se integren reactivos en ambos instrumentos que se correlacionan y que permiten evaluar la percepción clara y discriminada de las emociones, que puedan ser nombradas de manera diferenciada, relacionarlas, comprenderlas y expresarlas, como base de los procesos adaptativos y de afrontamiento de las experiencias cotidianas. En este aspecto el IDSE-PREES puede marcar una diferencia con otros instrumentos al mantener una dimensión específica para su evaluación.

Finalmente, el estudio correlacional entre ambos instrumentos mostró una correlación positiva y consistente entre sus factores y sus reactivos, por lo que se corroboró la validez del IDSE-PREES como un instrumento que evalúa el desarrollo socioemocional en los niños preescolares, manteniendo un buen nivel de confianza al ser correlacionado con otro instrumento con buena calidad científica y buenas propiedades psicométricas como la escala SSRS-BR2.

**3.4.2.6 Estudio 4 Evaluación del Instrumento por Jueces.** El último estudio de la fase tres, fue la evaluación del IDSE-PREES su aplicabilidad en el aula. Fue un estudio realizado mediante la técnica de jueces que tuvo como propósito recuperar la opinión de cada uno de los evaluadores que participaron en la investigación sobre la pertinencia del instrumento, sus elementos, su proceso de aplicación y calificación e identificar su utilidad en el aula.

**3.4.2.6.1 Participantes.** Los participantes en este estudio fueron los integrantes del equipo de evaluadores que aplicaron el instrumento IDSE-PREES en su fase de pilotaje. Se hizo la solicitud a los 41 evaluadores, aunque solo se recuperaron 35 formatos de evaluación contestados y son los evaluadores que formaron parte de este estudio.

**3.4.2.6.2 Instrumento.** Para la evaluación del instrumento, se diseñó un formato específico que recogió la opinión de cada uno de los evaluadores sobre la pertinencia del instrumento, la pertinencia de las situaciones desarrolladas, el procedimiento de evaluación empleado, la forma de calificación y las observaciones o sugerencias de modificación al instrumento o a sus materiales.

Estas áreas se evaluaron a partir de catorce indicadores que se calificaron por medio de una escala tipo Likert que señaló si el indicador evaluado fue adecuado, regular o no adecuado y si tuvo observaciones para su modificación, por lo cual las observaciones cualitativas hechas por el evaluador al instrumento fueron de gran valor en esta aplicación. Los indicadores considerados en esta evaluación se muestran en el siguiente listado (Figura 24).

**Figura 24**

*Indicadores para Evaluar el Instrumento por Jueces.*

<b>Indicadores para la evaluación del instrumento.</b>
1. Congruencia del instrumento con base a los lineamientos del modelo educativo.
2. Las dimensiones que considera el instrumento: (Consciencia emocional, regulación emocional y comportamiento social)
3. Utilidad del instrumento para su aplicación en el aula.
4. El tiempo considerado para la aplicación del instrumento (30 minutos).
5. Aplicación del instrumento en su modalidad individual.

- 6.El instrumento permite identificar áreas de oportunidad en el desarrollo socioemocional de los alumnos.
- 7.Las situaciones desarrolladas para evaluar las dimensiones y los indicadores.
- 8.Facilidad para aplicar las situaciones
- 9.Las preguntas que contempla cada situación para evaluar cada dimensión
- 10.Claridad en el desarrollo de las situaciones.
- 11.Las situaciones desarrolladas permiten evaluar los indicadores del desarrollo socioemocional en los niños.
- 12.Los niveles de dominio expresan con claridad el proceso madurativo del indicador.
- 13.Los niveles de dominio permiten identificar el desempeño de los alumnos evaluados.
- 14.Los materiales utilizados para cada situación.

Elaboración propia

**3.4.2.6.3. Procedimiento.** Realizado el pilotaje del instrumento IDSE-PREES se solicitó a cada evaluador que, una vez que hubiera concluido sus aplicaciones, contestara la hoja de evaluación del instrumento aplicado. A cada evaluador se le entregó un formato para la evaluación del instrumento (anexo D), solicitándole reflexionar su respuesta con base a la experiencia en el proceso de aplicación, con base a cada uno de los reactivos. Se solicitó compartir sus observaciones o sugerencias pues serían de gran apoyo para mejorar el instrumento.

Concluida esta evaluación, se recogen los instrumentos, se capturan los datos y se obtienen los resultados a partir de un análisis estadístico descriptivo de las respuestas y el análisis de las observaciones cualitativas integradas.

**3.4.2.6.4 Resultados.** Los datos reportados en esta evaluación fueron organizados de acuerdo con la calificación otorgada a cada uno de los reactivos, considerando la escala de respuestas Adecuado con un valor de 3, Regular con valor de 2 y No adecuado con valor de 1.

Los reactivos por evaluar fueron organizados en tres áreas de evaluación del instrumento, la primera relacionada con la pertinencia del instrumento en su totalidad que evaluó la congruencia del instrumento a las tendencias actuales en educación socioemocional, la pertinencia de las dimensiones que fueron consideradas como básicas para la construcción del instrumento, la utilidad del instrumento para su aplicación o uso en las actividades de aula, el tiempo estimado y

la modalidad de aplicación, así como la capacidad del instrumento para identificar áreas de oportunidad en el desarrollo socioemocional en los alumnos.

La segunda área evaluó la construcción y pertinencia de las situaciones de evaluación que integran el instrumento, la facilidad para llevar a cabo su aplicación, la pertinencia de las preguntas empleadas, el tipo de preguntas, su redacción y nivel de respuesta esperada, así como la claridad en la construcción de las situaciones y la posibilidad que dan las situaciones para evaluar los indicadores del desarrollo socioemocional.

La tercera área evaluó el proceso de calificación del instrumento a partir de los niveles de dominio construidos, evaluando si los niveles de dominio expresaron el avance madurativo de los indicadores planteados en cada micro competencia y si permitieron identificar el nivel madurativo socioemocional de los alumnos. Por último, se evaluó la pertinencia de los materiales desarrollados para cada una de las situaciones y su facilidad en el manejo al momento de la aplicación.

Con base a estos criterios se realiza el análisis estadístico descriptivo, obteniendo las medidas básicas de cada reactivo. La tabla 57 integra los resultados de estas medidas, así como el porcentaje de calificación adecuada que dan los evaluadores a cada uno de los aspectos evaluados.

**Tabla 57**

*Estadísticos para los Indicadores que Evalúa el Instrumento IDSE-PREES*

Indicadores para la evaluación del instrumento							
Aspectos	Estadísticos	Congruen- cia	Pertinencia de dimensiones	Utilidad	Tiempo	Modal idad	Identific a áreas
Pertinencia del instrumento en su totalidad.	Media	2.91	2.80	2.68	1.65	2.45	2.82
	Mediana	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00
	Desv. Típica	.284	.405	.471	.591	.610	.382
	Asimetría	-3.09	-1.56	-.836	.247	-.649	-1.82
	Curtosis	8.02	.483	-1.38	-.591	-.452	1.39
	% Adecuado	91.4			78.6	10.7	51.4
		80.0					
		Pertinenc. situación.	Facilidad de aplicación	Pregunt as	Claridad situacio.	Evalua SE	
	Media	2.77	2.48	2.54	2.62	2.85	

Pertinencia de las situaciones desarrolladas	Mediana	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	Desv. Típica	.426	.612	.505	.547	.355
	Asimetría	-1.35	-.758	-.180	-1.12	-2.13
	Curtosis	-.188	-.323	-2.09	.319	2.70
	% Adecuado	79.1	54.3	61.3	75.7	85.7
		Expresión de nivel madur.	Identifican el desempeño	Material es		
Pertinencia de los niveles de dominio y de los materiales empleados	Media	2.62	2.71	2.82		
	Mediana	3.00	3.00	3.00		
	Desv. Típica	.598	.518	.382		
	Asimetría	-1.40	-1.64	-1.82		
	Curtosis	1.07	2.00	1.39		
	% Adecuado	78.6	74.6	72.9		

\*Para todos los indicadores el error típico de asimetría fue de .398 y el Error típico de curtosis fue de .778

Fuente: Análisis estadístico de los indicadores para la evaluación del instrumento.

Los resultados obtenidos sobre la pertinencia del instrumento en su totalidad señalaron que una media que osciló de 2.45 a 2.91 con una constante en la mediana de 3 en todos los indicadores evaluados en esta área. Se presentó una desviación típica de .284 a .610 con la presencia de dispersión en las respuestas de los evaluadores, aunque se mantuvo una asimetría negativa en todos los indicadores con una tendencia de agrupación de datos por encima de la media y un sesgo a la izquierda, lo que señaló que la opinión de los evaluadores en estos aspectos fue favorable con relación a que el instrumento mantiene congruencia con las tendencias actuales sobre la educación socioemocional, las dimensiones que fueron consideradas en el instrumento fueron pertinentes, se percibe como un instrumento útil para su aplicación en el aula, permite la identificación de áreas de oportunidad en el desarrollo socioemocional en los alumnos evaluados y les parece adecuada la modalidad de aplicación individual; aunque en este indicador se presentó una variación amplia de repuesta de los evaluadores obteniendo un porcentaje adecuado del 51.4 % con observaciones de dificultad para llevar a cabo estas aplicaciones en esta modalidad por la cantidad de niños que se atienden en un grupo. Otro indicador con puntuaciones bajas fue el tiempo empleado para la aplicación del instrumento, presentando la mayor dispersión de respuestas, con una media de 1.62

y una mediana de 2 que orienta a la percepción de regular a no adecuado; en este indicador la asimetría que se presenta es positiva, por lo que la distribución de los datos presenta un sesgo hacia la derecha y una agrupación de los datos de lado izquierdo, representando el criterio no adecuado, con observaciones de requerir un tiempo específico para aplicar el instrumento y no contar con el mismo dentro de la práctica diaria.

Con relación a la evaluación de la pertinencia de las situaciones desarrolladas para evaluar las dimensiones y micro competencias que contempla el instrumento, la opinión de los evaluadores se mantuvo con un comportamiento similar al área anterior. La media estadística que evaluó la pertinencia de las situaciones desarrolladas, su facilidad de aplicación, la pertinencia de las preguntas, la claridad en el desarrollo de las situaciones y la posibilidad que dan para identificar el desarrollo socioemocional de los niños evaluados se mantuvo en un nivel alto adecuado, con un media de 2.48 a 2.85, una mediana de 3 en todos los indicadores y una desviación estándar de .420 a .612, mostrando una dispersión de los datos reportados por los evaluadores, pero manteniendo la agrupación hacia el lado derecho, lo cual orientó la opinión de los jueces a considerar como adecuados los indicadores evaluados. Cabe mencionar que en esta área el porcentaje adecuado más bajo lo presentó el indicador “la facilidad para aplicar las situaciones”, la cual obtuvo el 54.3% por lo que se identificó como un indicador a revisar en el proceso de aplicación de las situaciones que integran el instrumento.

En este respecto, la situación 3. “Los amigos”, 4. “Expreso mis emociones”, 5. “Construyamos una torre”, 6. Regulando mis emociones”, 10. “Camino a casa” y 12. “El mejor equipo”, presentaron observaciones y sugerencias por considerarse extensas en la cantidad de preguntas o estímulos que incluyen, sugiriendo su revisión para eliminar algunos de sus elementos y facilitar la aplicación o las respuestas que dan los niños.

La tercera área evaluó la claridad en que los niveles de dominio expresan el avance madurativo de los indicadores y si estos niveles permiten identificar el desempeño socioemocional de los alumnos al ser evaluados. Las medias obtenidas fueron de 2.62 y 2.71 con medianas de 3, que ubican una distribución de puntuaciones a la derecha, por lo cual la opinión de los evaluadores se mantuvo como adecuada, con un porcentaje de puntuaciones adecuadas del 78.6 y 74.6 %.

Finalmente, la opinión de los evaluadores sobre la pertinencia de los materiales y la facilidad de su uso al momento de la aplicación del instrumento fue buena, con una media de 2.8 y una mediana de 3, con un porcentaje de puntuaciones adecuadas por parte de los evaluadores del 72.9 % lo que permite inferir su aceptación, con la presencia de algunas sugerencias para mejorar los materiales de situaciones específicas como la 10. “Camino a casa” en el estímulo “b” (anciana con una bolsa que no puede cargar) y el estímulo “e” (niño sin zapatos pidiendo ayuda), así como la situación 11. “¿Qué pude hacer David?” con relación a los mismos estímulos “b” y “e”, sugiriendo la modificación de los estímulos para una mejor diferenciación o su eliminación.



**3.4.2.6.5 *Discusión.*** Evaluar la pertinencia del desarrollo del instrumento, el diseño de sus situaciones como reactivos de evaluación, la forma de aplicarlos y calificarlos, fue una tarea indispensable en el proceso de su construcción y aún más cuando se pretende sea un instrumento útil para su aplicación en el espacio educativo.

A este respecto es importante retomar que el propósito de la evaluación de un instrumento como el que se pretende y realizarse a través de la participación de un equipo de jueces, buscó identificar las directrices que desde la práctica realizada permitieran mejorar su estructura interna a fin de que cada uno de los aspectos que lo integran, entre ellos, las situaciones, tareas, preguntas, niveles de dominio, materiales, formatos, etcétera logren la efectividad y la representatividad de acuerdo a lo que se evalúa, la relevancia de lo expresado en cada una de sus situaciones, la diversidad, la claridad, sencillez y comprensibilidad necesaria para la población a la que va dirigido (Moreno y Muñiz, 2004).

En este sentido, la opinión del equipo de evaluadores fue muy valiosa al considerarlo como un instrumento adecuado en su congruencia, pertinencia y utilidad y considerarlo como una buena opción para la evaluación del desarrollo socioemocional en preescolar.

Sin embargo, aunque la mayor parte de las puntuaciones como las medias y medianas obtenidas lo hayan ubicado como un instrumento adecuado en casi todos sus aspectos, la dispersión de los datos que marcaron los índices de desviación estándar también señaló la presencia de opiniones variadas en algunos de ellos, así como la presencia de observaciones y sugerencias de modificación a tomar en cuenta.

Entre estas observaciones, el tiempo de aplicación, la modalidad de aplicación, la facilidad para aplicar las situaciones y las preguntas de algunas situaciones fueron de los aspectos más señalados y con porcentajes de percepción adecuada más bajos por parte de los evaluadores. Estas

observaciones orientaron la revisión de las situaciones y de los estímulos y materiales que las integran, modificando su extensión, eliminando reactivos que generaban la repetición de respuestas y eliminando algunos estímulos no necesarios.

Los cambios sugeridos para modificar el instrumento buscaron facilitar el manejo de los materiales, la aplicación de las situaciones, agilizar la evaluación y disminuir el tiempo de aplicación. Sin embargo, se identificaron otros factores como la familiaridad del evaluador con el instrumento, la habilidad del evaluador para enfrentar las diversas situaciones que se presentan en la aplicación de instrumentos como el que se construye y la disponibilidad de tiempo y espacio dentro del quehacer educativo, que son independientes a la modificación del instrumento y requieren ser considerados para aprovechar su utilidad.

La alternativa de reducir el instrumento a su mínima expresión a través de una lista de indicadores a revisar en el alumno y llevarlo a un plano de solo lectura y registro, con la finalidad de disminuir el tiempo y facilitar la tarea de aplicación, tomaría el camino ya conocido desde otras escalas, formulando una lista más de cotejo que queda a la observación externa del evaluador informante sean los padres o maestros; quedando muy lejos de lo que se pretende desde la evaluación a partir de situaciones que, integradas como unidades de evaluación, permitan identificar el avance real que el alumno lleva en su proceso madurativo socioemocional, desde la revisión de los diferentes indicadores que conforman las micro competencias y las dimensiones básicas que componen el instrumento.

En todo caso, la situación se orienta a identificar al personal idóneo para su aplicación, sin perder de vista que es un instrumento construido para ser aplicado en el espacio educativo con la finalidad de evaluar las competencias socioemocionales en preescolares y contribuir a su desarrollo.

### 3.5 Etapa 3. Ajustes Finales

Derivado de los resultados de la evaluación del instrumento por parte de los jueces evaluadores, se organizaron las principales observaciones y sugerencias realizadas al instrumento en torno a su aplicabilidad considerando el tiempo que se emplea para su aplicación, la facilidad para aplicarlo, la modalidad empleada y las tareas, preguntas y estímulos que integran algunas de las situaciones.

Con relación al tiempo de aplicación, a pesar de haber sido revisado previo al pilotaje y establecido un intervalo de 20 a 30 minutos, al realizar la etapa del pilotaje, este tiempo fue reportado como no suficiente para algunos de los evaluadores, por lo cual el 50% del equipo consideró que el instrumento requirió de un tiempo mayor de aplicación. Conviene señalar, que la mayor parte de estas observaciones fueron hechas por evaluadores educadores, sugiriendo dar mayor tiempo para la familiarización con el instrumento, su manejo, aplicación, materiales y forma de registro, pues al no tenerlo aprendido, requirieron más tiempo para su aplicación. En otros casos, la carga de actividades a desarrollar en el aula fue un aspecto que intervino en la programación de los tiempos de aplicación del instrumento, resultando una actividad de larga duración para los tiempos de actividad que los maestros manejan en el aula.

A este respecto, se vinculan las observaciones hechas a la modalidad de aplicación pues, aunque se está de acuerdo en que la mayor efectividad el instrumento está en su aplicación individual, el tiempo que lleva aplicarlo a una población de 25 a 35 alumnos por grupo, llevó al docente a considerarlo como una tarea que le implica mucho tiempo en su planeación.

Un elemento relacionado con la duración de la aplicación fue el grado en que se aplica el instrumento ya que mientras más pequeño es el niño, el tiempo de atención y concentración es menor y el tiempo de aplicación puede ser mayor. Este aspecto requiere ser tomado en cuenta pues

involucra la manera en que las situaciones, las preguntas y los materiales a utilizar requieren ser manejados con mayor habilidad por parte del evaluador para mantener la atención del niño y disminuir los tiempos de dispersión.

Con relación a la facilidad de aplicación de las situaciones, las observaciones de los evaluadores señalaron la necesidad de conocer las situaciones del instrumento con detalle, así como los materiales de cada situación y la manera de presentarla al niño, pues al no conocerlas podrían llevar a confusiones en el manejo de los materiales o en el orden de presentarlo. A este aspecto se vincularon las observaciones sobre las preguntas que integra cada situación, se sugirió eliminar algunas preguntas que parecían estar de más como en la situación 3. “Los amigos”, en la situación 10. “Camino a casa”, 11. “¿Qué puede hacer David?” y la 12. El mejor equipo”. La tabla 58, resume los principales ajustes realizados al instrumento, cuidando mantener el contenido central de las situaciones y su formato.

**Tabla 58**

*Modificaciones Realizadas al Instrumento a partir de los Resultados de su Evaluación*

Situación revisada	Dimensión, micro competencia.	Situación original	Modificación
S.1 “Relacionar situaciones con emociones”	Dimensión: Consciencia Emocional. Reconocimiento de emociones.	Integra 5 tarjetas estímulo que muestran el rostro de niños con diferentes emociones. Se hacen 3 preguntas para evaluar los indicadores.	Se revisan las tarjetas F4 y F5 para mejorar los estímulos relacionados con el miedo y el asombro. Se sugiere cambiar el personaje, pues ambas son niñas y la representación de las emociones de miedo y sorpresa son las más complejas de representar.
S.3 “Los amigos”	Dimensión: Consciencia emocional. Micro competencia Comprensión emocional.	Integra una historia sobre dos amigos y 8 preguntas relacionadas con el curso de la historia. Estas preguntas orientan la evaluación de los indicadores. Tres preguntas para evaluar el primer indicador, tres preguntas para evaluar el segundo y dos preguntas para evaluar el tercer indicador.	Se mantiene la historia, y los materiales sin cambios. Se elimina la tercera pregunta para evaluar el primer indicador y la segunda pregunta para evaluar el segundo indicador. Las preguntas para evaluar el tercer indicador se mantienen.

S.4 “Expreso mis emociones”	Dimensión: Consciencia emocional. Micro competencia Expresión emocional.	Se retoma la historia de la situación 3 y se invita al niño a dialogar sobre su experiencia. Posteriormente se formulan 11 preguntas que orientan a evaluar los tres indicadores	Se mantienen la inducción a partir de la historia de la situación 3, y se eliminan 5 preguntas. Una pregunta del primer indicador y 4 preguntas del tercer indicador.
S.5 “Construyamos una torre”	Dimensión: Regulación emocional. Micro competencia, Tolerancia a la frustración	Construir una torre con cinco bloques de madera.	Se sugiere aumentar la complejidad en la construcción de la torre.
S.6 “Regulando mis emociones”	Dimensión: Regulación emocional. Micro competencia Regulación de la impulsividad	A partir de una lámina estímulo, el niño identifica lo que pueden hacer cada uno de los personajes para regular su emoción y forma de respuesta. Posteriormente identifica lo que hace él para regular sus emociones	Se mantiene la situación y la lámina estímulo. Se hace más breve la introducción a la situación. Se matizan los personajes de la lámina estímulo sobre la emoción que representan. Se revisan las preguntas de cada estímulo y se eliminan
S.10 “Camino a casa”	Dimensión: Comportamiento social Micro competencia Empatía	La situación transcurre con un personaje central que camino a casa encuentra a cinco compañeros en diferentes situaciones. La pregunta central es ¿qué le pasa a ...? El niño requiere identificar lo que le sucede al personaje y su sensibilidad ante la situación.	Se mantiene la situación, su dirección y elementos. Se elimina el personaje de la abuela (b) y el niño (e).
S.11 “¿Qué puede hacer David?”	Dimensión: Comportamiento social. Micro competencia: Comportamiento Prosocial.	La situación es la segunda parte de la situación 10. La pregunta ahora es ¿Qué puede hacer David? con cada uno de los personajes.	Se mantiene la situación su dirección y elementos. Se elimina el personaje de la abuela (b) y el niño (e).
S.12 “El mejor equipo”	Dimensión: Comportamiento social Micro competencia: Respeto	En esta situación el personaje central reúne a un equipo de un grupo de compañeros que se le muestran. El fin es participar en una competencia. Después de su elección se hacen 5 preguntas para explorar la base que el niño tomó para formar el equipo.	Se mantiene la situación y los materiales, solo se elimina una de las preguntas que tiene a repetir la respuesta del menor.

Elaboración propia a partir de las sugerencias de modificación al instrumento.

### 3.5.1 Versión final del instrumento

El último paso de esta investigación fue la elaboración de la versión final del instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional para Preescolares, el cual partiendo de los resultados de los diferentes estudios a los que fue sometido demostró buenas propiedades psicométrico, de fiabilidad y validez.

La versión final de este instrumento conservó las tres dimensiones y las trece micro competencias, ya que cada una de ellas demostró su contribución para evaluar de manera integrada el desarrollo socioemocional infantil. De esta manera, las puntuaciones obtenidas en cada una de ellas aportan a obtener un puntaje total, que ubica al niño en un nivel o categoría de desarrollo, de acuerdo con los intervalos de posición que señalan los baremos construidos.

Por otra parte, la versión final del instrumento mantuvo el formato de evaluación de las micro competencias y sus indicadores a través de situaciones de evaluación que plantean acciones o tareas, que el niño requiere realizar. Estas situaciones, se apoyan con la herramienta de observación del comportamiento y el registro del desempeño mostrado por el niño en cada una de las situaciones.

La mayor parte de los ajustes en el instrumento se dio en las situaciones, eliminando tareas que las hacían más complejas o extensas o modificando los materiales de apoyo, entre ellos los formatos de respuesta, para facilitar su aplicación. Así, la versión final del instrumento se integró de la manera siguiente (tabla 59).

**Tabla 59**

*Componentes Básicos del Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional*

Micro competencias	Indicadores	Situación de evaluación
--------------------	-------------	-------------------------

**Dimensión: Consciencia Emocional**

<b>1. Reconocimiento de emociones</b>	<p>1. Reconoce en rostros de personas o en imágenes diferentes emociones como alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa.</p> <p>2. Relaciona expresiones como reír, llorar, gritar con emociones.</p> <p>3. Relaciona expresiones emocionales con situaciones que las originan.</p>	1. Relacionar expresiones con emociones
<b>2. Nombrar emociones</b>	<p>4. Conoce el nombre de las emociones que observa en otros de forma correcta y convencional.</p> <p>5. Conoce el nombre de las emociones que siente de manera correcta y convencional.</p>	2. ¿Qué están sintiendo?
<b>3. Comprensión emocional</b>	<p>6. Comprende lo que otros niños o personas expresan sobre cómo se sienten.</p> <p>7. Identifica que sus emociones y conductas pueden producir reacciones en los demás.</p> <p>8. Reconoce que algunos comportamientos, como mentir, robar o golpear, llevan a consecuencias no gratas.</p>	3. Los amigos.
<b>4. Expresión emocional</b>	<p>9. Muestra expresiones y señales faciales diferenciadas para cada emoción.</p> <p>10. Expresa emociones congruentes ante situaciones de logro o fracaso en sus metas.</p> <p>11. Utiliza el lenguaje para expresar o hablar sobre sus emociones de manera clara.</p>	4. Expreso mis emociones.
<b>Dimensión: Regulación Emocional</b>		
<b>5. Tolerancia a la frustración</b>	<p>12. Logra esperar a que se dé solución a lo que desea o necesita, como esperar en una fila, esperar su turno.</p> <p>13. Acepta de forma tranquila cuando algunas acciones que desea no las puede hacer o tener en el momento o en la forma deseada.</p> <p>14. Se mantiene tranquilo ante la presión de intentar una tarea que le demanda mayor esfuerzo. (ejemplo= armar un rompecabezas complejo, mantenerse tranquilo durante la clase).</p>	5. Construyamos una torre
<b>6. Regulación de la impulsividad</b>	<p>15. Controla con ayuda una respuesta emocional, modificándola o inhibiéndola.</p> <p>16. Logra controlar emociones intensas de enojo, tristeza o miedo con apoyo de conductas que lo tranquilizan como el diálogo.</p>	6. Regulando mis emociones.
<b>7. Diferimiento de recompensas</b>	<p>17. Muestra capacidad para inhibir, aplazar una conducta en el momento con el fin de obtener una recompensa.</p> <p>18. Muestra capacidad para aplazar una recompensa inmediata a favor de otras a más largo plazo, pero de orden superior</p>	7. ¿Qué prefieres?
<b>Dimensión: Comportamiento Social</b>		
<b>8. Capacidad de receptividad y escucha.</b>	<p>19. Muestra disposición para escuchar cuando se le habla.</p> <p>20. Participa en diálogos o conversaciones integrando ideas de otros.</p>	8. Escucho y comparto.

---

---

<b>9. Integración de reglas de convivencia</b>	21. Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades 22. Reacciona ante situaciones de saludo y despedida. empleando gestos sociales como decir adiós con la mano. 23. Pide las cosas que necesita con cortesía diciendo por favor y al recibirlas da las gracias, pide permiso. 24. Reconoce cuando cometió un error y pide disculpas.	9. Frases de cortesía
<b>10. Empatía</b>	25. Sigue las reglas o acuerdos de convivencia. 26. Percibe con precisión las emociones y sentimientos de los demás.	10. Camino a casa.
<b>11. Comportamiento prosocial</b>	27. Se muestra sensible a las reacciones emocionales que muestran sus compañeros u otras personas 28. Realiza acciones a favor de otras personas como consolar o ayudar a quien percibe que lo necesita. 29. Realiza acciones a favor de otras personas como compartir o defender a quien percibe que lo necesita.	11. ¿Qué puede hacer David?
<b>12. Respeto</b>	30. Muestra respeto hacia sus compañeros y adultos que le rodean, sin acentuar las diferencias como motivo de exclusión o rechazo.	12. ¡El mejor equipo!
<b>13. Colaboración</b>	31. Muestra respeto hacia sí mismo. 32. Colabora en juegos o actividades de grupo. 33. Se relaciona de manera constante dentro de un grupo de compañeros identificándolos como amigos.	13. mis mejores amigos.

---

Elaboración propia.

Se integra en anexos el manual de aplicación, el cual menciona las características relevantes del instrumento de acuerdo con los criterios de calidad psicométrica, detalla la forma de aplicación de acuerdo a las situaciones de evaluación con las modificaciones que fueron realizadas, así como los baremos del instrumento (Anexo F).



## Capítulo 4

### Discusión

Esta discusión, parte de confirmar que el desarrollo de las competencias socioemocionales es una de las áreas esenciales en la vida de las personas, que permite avanzar en el conocimiento de sí mismo, en el reconocimiento y la autorregulación de las emociones, en el establecimiento de interacciones basadas en una mayor comprensión de los demás y el logro de respuestas cada vez más organizadas, reguladas, voluntarias, autónomas, orientadas al bienestar, a la participación, al sentido de pertenencia, la colaboración y a la capacidad para hacer frente a los retos que la realidad actual impone. (Bisquerra, 2007; Denckla, 1989; Harris, 1993; Saarni, 1999 en SEP 2004; Diaz-Barriga, 2011; Morín, 1999; Monjas, 2009).

Reconocer la necesidad de cimentar su buen desarrollo desde la infancia temprana, las coloca como aprendizajes indispensables para alcanzar el desarrollo integral de las niñas y niños, por lo cual, los programas educativos recientes, requieren poner un énfasis central y articular a cada una estas competencias, más allá de un aprendizaje cognitivo o de una lección cubierta de un programa académico, pues dentro de todos los contextos en los que estas competencias se fortalecen, la escuela se coloca como un espacio que facilita avanzar en estos aprendizajes.

El acercamiento a la realidad de los niños y niñas preescolares dentro de esta investigación, permitió confirmar lo asertivo de esta consideración, sobre todo al identificar la gran diversidad de condiciones y contextos en los que transcurre la vida de los niños y niñas desde sus primeros años de vida; condiciones en los que la inequidad, la exclusión, la violencia o el desconocimiento de los cuidadores llegan a afectar el acompañamiento requerido por el niño en este desarrollo y aunque no todos los ambientes son así, es importante garantizar que todos tengan las mismas oportunidades para alcanzar un buen desarrollo socioemocional, por lo que mejorar y fortalecer el

avance de estas competencias, desde su integración en los programas educativos las convierte en una prioridad, de aquí la importancia de evaluarlas con el fin de identificar las áreas urgentes de fortalecer.

La dificultad encontrada para evaluar estas competencias antes de los seis años, debido a la limitada producción de instrumentos estandarizados para su evaluación, permitió considerar la relevancia de construir un instrumento que permita evaluar de forma válida y confiable estas competencias socioemocionales en niños preescolares, a partir de identificar las dimensiones e indicadores necesarios e indispensables para su construcción, manteniendo esta meta como el objetivo principal de este trabajo.

Construir un instrumento de evaluación con los criterios científicos requeridos para dar validez a los resultados derivados de su aplicación y seguridad a las decisiones que se toman a partir de él, llevó a estructurar un diseño metodológico a partir de tres etapas y cuatro fases, que integraron y se apegaron a una serie de lineamientos que organismos como la International Test Commission (ITC) y la American Psychological Association (APA) entre otras, señalan como orientaciones para la construcción y validación de instrumentos, puntualizando principalmente: 1) La especificación del marco general de la investigación desde la elaboración del estado del arte, el planteamiento central, sus objetivos y su fundamentación, 2) La revisión exhaustiva y enfocada de la literatura para definir los constructos de manera operativa. 3) La identificación del dominio de la variable en estudio, los componentes, las dimensiones, sus indicadores, integrando la consulta a expertos para apoyar el análisis de constructos y obtener la validez lógica, 4) La toma de decisiones sobre el tipo de instrumento a construir, el formato y las formas de aplicación, 5) La construcción de situaciones como reactivos y la primera versión del instrumento, 6) La evaluación de la primera versión del instrumento, sus reactivos y materiales en una pequeña muestra, integrando la

evaluación por jueces 7) La aplicación del instrumento en la muestra objetivo, partiendo de la gestión de los permisos de acceso necesarios, la programación, planeación, capacitación y preparación de las condiciones para llevar a cabo el pilotaje, 8) Estudiar las propiedades psicométricas del instrumento construido a partir del análisis de los datos, la estimación de validez, confiabilidad y la construcción de percentiles y baremos a partir de las variables identificadas, 9) El estudio de validez concurrente y por último 10) La evaluación final del instrumento para obtener su versión final y realizar las modificaciones al manual de aplicación.

Cada uno de estos pasos permitió avanzar en las diversas tareas implicadas en la construcción del instrumento, pero sobre todo permitió dar respuesta a las diversas preguntas que guiaron esta investigación, siendo esto lo que enriqueció sus resultados, pues aunque el objetivo central se orientó a la construcción de un instrumento que evalúe las competencias socioemocionales, su relevancia se encuentra en contribuir a resolver el problema de la escasez de instrumentos para evaluarlas en una etapa compleja del desarrollo, como lo es el preescolar; además de abonar a ampliar la comprensión del desarrollo socioemocional infantil, al profundizar y puntualizar sobre aspectos básicos e instrumentales de este desarrollo y brindar la oportunidad de identificar competencias socioemocionales menos favorecidas en los niños para direccionar la acción educativa y formativa de quienes le acompañan y contribuir a disminuir la aparición de problemáticas mayores.

De esta manera, al retomar la pregunta central de esta investigación sobre ¿Cuáles son las dimensiones e indicadores que se requieren considerar para construir un instrumento válido y confiable que tenga como propósito la evaluación de competencias socioemocionales en niños preescolares? requirió, previo a su respuesta, resolver las interrogantes secundarias e ir avanzando en el logro de los objetivos específicos, comenzando por identificar cómo evoluciona el desarrollo

socioemocional en el niño preescolar y por tanto conocer como evolucionan las competencias que integran este desarrollo.

A este respecto, la revisión de la literatura abonó a la comprensión del desarrollo socioemocional, partiendo de considerar la interacción de dos aspectos interdependientes desde el primer momento de la vida: lo emocional y lo social, aspectos inseparables que no avanza uno sin influir o necesitar del otro; de tal manera que los diferentes componentes que los integran evolucionan y son perfectibles desde el primer momento de la vida.

En este sentido, el desarrollo de las competencias socioemocionales funciona como una espiral dinámica, de progresiva y gradual complejidad, en donde como señala Wallon (1963) dos procesos se entrelazan de manera indisoluble, el proceso de construcción del niño en su individualidad y el proceso de construcción de las interacciones del niño con los otros y con su contexto.

En esta tendencia de progresiva maduración, se puede mencionar de manera general, el paso de la inestabilidad y reacciones impulsivas primitivas al logro del equilibrio fisiológico, la percepción indiferenciada de los estímulos a la diferenciación de los diferentes estados emocionales, el logro de la seguridad emocional, el avance en el conocimiento de sí mismo, la apertura a la interacción con el contexto, el avance de la consciencia sobre la situación personal y la de los otros, el paso de la regulación externa a la autorregulación, el avance de la dependencia a la autonomía y la flexibilidad del punto de vista personal para la integración de los otros y la posibilidad de enfrentar la frustración, tolerar la espera y direccionar el efecto de las emociones negativas, entre otros procesos ampliamente influenciados por lo constitucional y la vivencia generada en la interacción con el contexto. (Bandura, 1986; Bowlby, 1988; Emde, 2017; Freud, A. 1989; Mayer y Salovey, 1997; Spitz, 1986; Vygotsky, 2015; Winnicott, 1993).

La pregunta que en este punto planteó la investigación fue si ¿es posible definir indicadores de avance madurativo de las competencias socioemocionales identificadas en los niños preescolares? En este sentido, la revisión minuciosa de los diversos aportes sobre la manera en que evoluciona el desarrollo socioemocional del niño, desde los primeros meses de vida hasta el periodo preescolar, hizo posible definir indicadores de avance madurativo de estas competencias socioemocionales construyendo y validando un primer grupo de 92 indicadores de maduración socioemocional, los cuales fueron organizados en dimensiones y micro competencias, para construir el sistema de indicadores del desarrollo socioemocional del niño, que posteriormente fue validados por un equipo de jueces, dando como resultado un grupo de 33 indicadores socioemocionales como aquellos de mayor posibilidad de observación en los niños preescolares, con mejor representatividad y pertinencia para ser considerados dentro de las dimensiones y micro competencias definidas desde la elaboración de los constructos

Esta revisión dio la posibilidad de identificar los componentes que integran las dimensiones de un instrumento de evaluación de las competencias socioemocionales en preescolares. A este respecto, los componentes identificados fueron un conjunto de dimensiones, micro competencias y habilidades o comportamientos específicos, llamados indicadores. Las dimensiones integran comportamientos amplios y globales y están compuestas por las micro competencias que integran comportamiento de menor complejidad

Se identificaron tres dimensiones socioemocionales principales en la edad preescolar: La consciencia emocional, la regulación emocional y el comportamiento social; trece micro competencias: Percibir emociones, Nombrar emociones, Comprender y Expresar emociones, Tolerar la frustración, Regular las emociones, Diferir recompensas, Escuchar, Mostrar respuestas sociales convencionales, Ser empático, Actuar de manera prosocial, Respeto y Colaboración. Los

33 indicadores identificados se organizan en cada una de estas micro competencias, de manera interrelacionada representando un conjunto de comportamientos que se van eslabonando a partir de su complejidad<sup>22</sup>.

El avance en el desarrollo de estas dimensiones y micro competencias se observa a partir de su transformación a lo largo del tiempo, el cual se manifiesta por cambios en el comportamiento, considerados como progresiones madurativas. Se pudo identificar que estas progresiones se observan a partir de respuestas conductuales que muestran en el transcurrir del tiempo, una mejor capacidad de organización comportamental, considerando a esta respuesta como un indicador del nivel de dominio alcanzado en la micro competencia.

Así, a la pregunta sobre ¿Qué indicadores se requieren tomar en cuenta para la especificación de los niveles de dominio de las competencias a evaluar?, se puede señalar que los indicadores representan el nivel de organización o de construcción del comportamiento esperado en el niño como respuesta a las situaciones que se le presentan y a las condiciones individuales y contextuales que prevalecen. En este sentido, los aportes de Juárez y Delgado (2007) con relación a los indicadores de avance de las competencias y la especificación de “niveles de dominio” como parte del proceso de evaluar competencias, fueron un buen referente para determinar el progreso madurativo de las micro competencias que integraron el instrumento construido y determinar los niveles de dominio a considerar para su evaluación.

De tal forma, los niveles de dominio creados para el instrumento se establecieron como categorías para describir el grado en el que se organiza el comportamiento del niño a partir de los indicadores básicos de la micro competencia en el nivel preescolar, considerando que el grado en el que se organiza el comportamiento puede ser completamente ausente del indicador esperado,

---

<sup>22</sup> La descripción de los diferentes componentes del instrumento se ha definido a lo largo del trabajo y su versión final se concreta en la tabla 59 que se encuentra en el apartado 3.5.1 Versión final del instrumento.

incipiente cuando el indicador comienza a manifestarse, suficiente cuando el o los indicadores que integra la micro competencia se presentan de manera más definida pero no consolidados y óptimo cuando el o los indicadores de la micro competencia se encuentran consolidados, incluyendo así del nivel más bajo al más alto de organización del comportamiento esperado.

Así, evaluar el desarrollo de las competencias socioemocionales a partir de indicadores madurativos y niveles de dominio, consideró en el continuo del desarrollo, intervalos de tiempo cortos, con relación a los aprendizajes o logros que se espera que el niño vaya alcanzando; por lo que su evaluación dentro del campo educativo se torna central, pues esto permite identificar el avance de las competencias socioemocionales a lo largo del proceso educativo y reforzar su avance, atendiendo con pleno conocimiento el camino a seguir para alcanzar su mejor nivel.

Sin embargo, al evaluar el avance de las dimensiones y micro competencias a través de los niveles de dominio, surge las preguntas sobre ¿Qué variables pueden influir la evaluación de las competencias socioemocionales en preescolares? y ¿cómo se evalúa el nivel de dominio de las competencias socioemocionales, a partir de las variables encontradas en la población infantil?

A este respecto, los resultados obtenidos en los diferentes estudios realizados en la investigación mostraron variaciones en las puntuaciones obtenidas y en la distribución de los datos correspondientes, sobre todo en el estudio estadístico descriptivo con relación al grupo de edad, al grado escolar y al género, identificando a estas como variables que influyen en el avance de las micro competencias evaluadas. Las diferencias más notables en el nivel de desempeño alcanzado fueron observadas en el paso de los 4 a los 5 años o en los niños de segundo a tercer grado, considerando estas edades como una etapa en donde se concretan importantes avances en lo social, lo afectivo, cognitivo y comunicativo; aunque las puntuaciones que orientaron a un bajo nivel de desempeño no fueron exclusivas de los niños de 3 años o de primer grado, identificando

variaciones en las puntuaciones que pueden asociarse a otros factores individuales o del contexto, aunque este aspecto solo confirma el valor diagnóstico del instrumento construido.

El análisis por grado o grupo de edad, identificó a los indicadores madurativos y los niveles de desempeño más frecuentes por edad o grado, así como los indicadores que requieren fortalecerse durante toda la educación preescolar independientemente de su grupo; como la capacidad para reconocer y nombrar emociones como el miedo y la sorpresa, identificar la causa de las emociones, ampliar la comprensión y expresión de las emociones a través del lenguaje, la regulación de la impulsividad como respuesta a la dificultad para enfrentar situaciones de miedo, frustración o enojo, los comportamientos de responsabilidad social como la integración de reglas de convivencia, la disposición a la escucha, la empatía, el comportamiento prosocial y el respeto a la diferencias, como capacidades que implican la sensibilidad del niño para mostrar consideración e interés por el otro y la capacidad de experimentar el sentido de pertenencia a un grupo que actúa bajo reglas que regulan las interacciones.

A este respecto, los comportamientos de excluir o dejar fuera a partir de la apariencia física, el color de la piel, el género y la discapacidad, fueron frecuentes y observables en los niños y niñas de 4 y 5 años, considerando que estos comportamientos no son innatos, esta apertura al mundo y a las interacciones y estos comportamientos de exclusión o rechazo son actitudes aprendidas desde un contexto que las favorece y por tanto pueden estar presentes en los niños desde los primeros años.

Con relación al género, se identificaron diferencias moderadas en los perfiles de desempeño socioemocional que presentan los niños y niñas. Estas diferencias, aunque incipientes, dejaron ver la orientación que puede seguir el comportamiento socioemocional de niños y niñas



años posteriores, vinculándose elementos de arraigo cultural que pueden determinar las posturas de género.

Por otra parte, las variaciones encontradas en cada grupo de edad, grado escolar y género fueron la base para construir los estadísticos de posición y las categorías de desempeño, considerando cuatro categorías de predicción e interpretación del nivel de desarrollo alcanzado por el alumno: Bajo, Incipiente, Suficiente y Óptimo. El valor predictivo de estas categorías fue confirmado, al ser aplicadas a las puntuaciones obtenidas en el pilotaje del instrumento, arrojando los porcentajes de la población infantil encontrado en cada categoría.

Como complemento a la identificación del nivel de desarrollo socioemocional se estableció la estimación del intervalo de predicción de desarrollo socioemocional esperado para la edad, a partir de un análisis de regresión lineal, que identificó que, por cada dos meses de edad, se obtiene un punto más en la escala total del instrumento, dando la posibilidad de estimar los intervalos de predicción de puntuaciones del desarrollo socioemocional esperado en un niño con base a su edad en meses.

Aún con estos criterios establecidos, queda la pregunta sobre ¿Cómo pueden ser observables para el docente, las competencias socioemocionales desde el aula? La respuesta a esta pregunta orientó a considerar que las cualidades madurativas que van presentando las competencias socioemocional a lo largo del proceso educativo, pueden ser observadas por quien evalúa, a través de conocer y comprender ampliamente los indicadores comportamentales que integran cada micro competencia y el significado para el desarrollo del niño cuando los indicadores no son alcanzados en el periodo de edad esperado, siendo posible intervenir con acciones o estrategias favorecedoras para su desarrollo.

Desde el niño, los comportamientos y variaciones de puntuaciones que se muestran al aplicar el instrumento y su ubicación en las categorías de análisis son un aspecto para tomar en cuenta para su observación en cualquier contexto en el que desenvuelve, siempre con el fin de contribuir a su buen desarrollo.

Desde el maestro, el conocimiento sobre el progreso madurativo que siguen estas competencias es necesario para su observación en el aula, por lo cual, el instrumento ofrece una oportunidad para ampliar la comprensión y la identificación de aspectos básicos que el docente requiere considerar como aprendizajes elementales o instrumentales desde lo socioemocional.

Para finalizar esta discusión, cabe la pregunta sobre la problemática encontrada al evaluar las competencias socioemocionales en niños preescolares desde el aula. Se identificó que la principal problemática que enfrentó el equipo de maestros al evaluar estas competencias fue el proceso de aplicación, considerando el tiempo de aplicación del instrumento como extenso, sobre todo si se contempla su aplicación de manera individual dentro de la jornada de trabajo, al considerar que no se cuenta con el tiempo suficiente para realizar su aplicación niño por niño.

Un factor no favorable fue la necesaria familiaridad del evaluador con el instrumento, la actitud y la habilidad del evaluador para aplicar y manejar instrumentos como el construido, la disponibilidad del tiempo y del espacio asignado para la aplicación del instrumento y la carga de actividades que maneja el docente dentro del aula y de la jornada escolar, lo cual generó la recomendación de reducir el instrumento para acortar el tiempo y facilitar la tarea o considerarlo como un instrumento a utilizar por el personal de apoyo a la educación como es el psicólogo.

Estas observaciones, fueron de gran importancia para definir la aplicación del instrumento por el equipo docente o de apoyo, buscando ante todo no poner en riesgo la estandarización, la confiabilidad y la validez de sus resultados.

## Conclusiones

A partir de estos resultados y su discusión, se puede concluir que el desarrollo de las competencias socioemocionales avanza progresivamente a través de secuencias madurativas de ascendente complejidad, que pueden observarse a partir de dimensiones e indicadores comportamentales. Estas dimensiones e indicadores pueden ser evaluadas a partir de instrumentos que permitan el acercamiento adecuado al nivel esperado de avance, sobre todo en edades tempranas como es la edad preescolar.

El trabajo realizado logró el objetivo de construir un nuevo instrumento para evaluar las competencias socioemocionales en niños preescolares, con buen criterio de validez y confiabilidad, identificando las dimensiones y los indicadores básicos para su construcción y utilidad en esta etapa del desarrollo, contribuyendo a abatir el problema de la escasez de instrumentos contruidos para este fin.

De esta manera, se logró la construcción del Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional para Preescolares el cual permite identificar el nivel de desempeño socioemocional del niño a través de las diferentes competencias que evalúa e integra este desarrollo.

Se identificaron 33 indicadores del desarrollo socioemocional infantil que fueron validados por jueceo de expertos. Estos indicadores se organizaron en trece micro competencias y tres dimensiones que, por su representatividad, pertinencia y posibilidad de observación, se constituyen como una base indispensable para el avance en la maduración de este desarrollo y como capacidades básicas y necesarias a lo largo de toda la vida, por lo tanto, resulta indispensable fortalecer sus aprendizajes desde la infancia temprana.

El instrumento construido, integra una guía de evaluación que requiere de la participación de los niños y niñas para identificar su nivel de competencia al dar respuesta a las situaciones reactivas. La guía integra trece situaciones de evaluación, una para cada micro competencia, que se aplican a través de instrucciones orales, con apoyo de la exploración de materiales visuales o de manipulación de materiales concretos, acordes las características madurativas de los niños preescolares. Su administración es individual, con un tiempo de aplicación promedio de 32 minutos.

Su formato de evaluación a través de situaciones prácticas, lo hace cualitativamente diferente a los instrumentos construidos para este periodo de edad, reconociendo y tomando como base las características lúdicas y de interacción que caracterizan a los preescolares y los criterios de ejecución práctica requeridos para evaluar competencias. El instrumento identifica el nivel de avance madurativo de las diferentes micro competencias y dimensiones que evalúa a partir de 4 niveles de dominio: ausente, incipiente, suficiente y óptimo.

Se identifica que cada nivel de dominio representa el grado de organización y estabilidad del comportamiento manifestado por el niño, reflejando la ausencia o la presencia incipiente, suficiente u óptima de los indicadores que se observan o se esperan en cada micro competencia, con base a la edad, el grado escolar o el género, como variables que participan e influyen en su progresión.

El estudio de confiabilidad del instrumento logró una consistencia interna de .922, considerada como una puntuación excelente para la confiabilidad del instrumento. De esta manera, se logró la construcción de un instrumento, con propiedades psicométricas adecuadas, confirmadas a partir de su aplicación en una muestra de niños y niñas de primer, segundo y tercer grado de preescolar, multicéntrica y con la participación de un equipo de revisores, aplicadores y jueces de

amplia experiencia en el área, constituyendo un procedimiento de validación importante para la construcción y la confirmación de los resultados.

Por otra parte, la comunalidad que presentó cada uno de los componentes que integran el instrumento fue significativamente positiva, demostrando su aporte a la evaluación del desarrollo socioemocional, como único factor extraído. Por lo tanto, el instrumento construido se integró como una escala unidimensional en la que todas las dimensiones y micro competencias contribuyen de manera integral a su evaluación; las dimensiones y las micro competencias no se evalúan de forma separada, por lo que, las puntuaciones que resultan de su aplicación contribuyen a obtener un puntaje total, que al ser ubicado en las puntuaciones de posición y en las categorías de desempeño creadas con base a la edad y grado escolar, permiten identificar el nivel de desarrollo socioemocional alcanzado por el niño e identificar el intervalo de puntuación esperado a su edad.

La consistencia interna y el nivel de replicabilidad de los resultados encontrada en el instrumento, al ser aplicado a un sujeto por evaluadores diferentes fue buena, confirmando un buen nivel de confianza en las interpretaciones que se derivan del estudio. Se puede considerar que el instrumento construido presenta una buena capacidad diagnóstica al identificar las cualidades madurativas que presentan las dimensiones o micro competencias que evalúa, así como los indicadores que requieren mayor estimulación en los alumnos evaluados.

Desde otro aspecto, su aplicación en una muestra amplia, permitió la evaluación de las competencias del desarrollo socioemocional de un grupo de niños preescolares de 3 a 6 años, identificando aspectos básicos sobre lo que es necesario reforzar en lo socioemocional desde este periodo de edad, por lo que, se considera que los resultados de la investigación fortalecen y ofrecen indicadores que pueden tomarse como base para ampliar el conocimiento del desarrollo socioemocional de los niños y niñas evaluados de la región.

Los datos reportados a partir de la aplicación realizada identificaron diferencias a partir de las puntuaciones obtenidas en cada grupo y desde cada variable. Se confirmó que el nivel de desempeño que se presenta en las diferentes micro competencias aumenta en proporciones similares, en su organización y complejidad en torno a la edad y al grado escolar, siendo posible identificar cuando alguna de las micro competencias no avanza en el nivel esperado. Además de identificar aspectos cualitativamente diferentes entre niños y niñas que, aunque son incipientes, parecen indicar la orientación de las expresiones de género y la importante influencia del contexto y las actitudes de la crianza. En este sentido se hace presente la participación del contexto, en específico de los adultos que rodean al niño y ofrecen experiencias desde donde surgen y se fomentan las respuestas socioemocionales.

De esta manera, el Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional puede considerarse como un desarrollo tecnológico vinculado a la investigación científica, que cumple con criterios de creatividad, innovación y aplicabilidad y puede ser correlacionado con otros instrumentos que evalúen variables semejantes y mantengan propiedades psicométricas adecuadas.

Por otra parte, las limitaciones encontradas en la construcción de este instrumento fueron relacionadas con su aplicación dentro del aula, tomando en cuenta que para el docente representó una actividad compleja y diferente a las actividades que realiza en la cotidianidad de su práctica educativa y al considerar que la aplicación del instrumento se plantea como individual y requiere de condiciones y un tiempo promedio de aplicación a fin de garantizar la validez y confiabilidad de los resultados. Por lo cual, desde esta consideración, el uso, aplicación, calificación e interpretación del instrumento se consideró para el profesional de la psicología dentro del ámbito educativo.

Sin embargo, esta debilidad es también un área de oportunidad, sobre todo al considerar que el Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional construido, resulta adecuado para ser utilizado y aplicado en el espacio educativo, no solo por su utilidad exploratoria y diagnóstica, desde la cual el psicólogo puede hacer uso, sino porque ofrece al docente y a todo aquel que realiza una fusión formativa, la oportunidad de ampliar el conocimiento sobre el curso que sigue el desarrollo socioemocional infantil y fomentar una mirada sensible y una actitud empática hacia las necesidades socioemocionales del niño, sobre todo de aquellas que implican el acompañamiento respetuoso de la progresión madurativa que siguen estas competencias.

En este sentido, el instrumento construido es además una herramienta que contribuye a sensibilizar, formar y orientar sobre el qué esperar, qué evaluar de estas competencias y cómo hacerlo, así como reconocer lo trascendente que resulta su adecuada formación para la vida posterior. Da la oportunidad de identificar indicadores del desarrollo socioemocional del niño para evaluar su progreso con el fin de mejorarlo, reorientarlo asertivamente o bien prevenir la aparición de problemas socioafectivos o sociales generados por la dificultad de avanzar en la capacidad autorregulatoria, las posibilidades de adaptación y afrontamiento de las experiencias de la vida diaria.

Al puntualizar aspectos básicos del desarrollo socioafectivo e identificar áreas o indicadores a mejorar, éstas pueden ser tomadas como base para orientar la acción educativa o formativa para su fortalecimiento a fin de incidir en un mejor desarrollo socioafectivo en el niño.

Su aplicación se convierte también en una oportunidad para que el evaluador pueda reconocer lo que le falta por fortalecer, por comprender e interiorizar, desde sus propias herramientas socioemocionales, considerando que es la cualidad de estas herramientas, lo que da

la posibilidad de un acercamiento comprensivo, empático y asertivo hacia las manifestaciones socioemocionales del niño, muchas veces lejanas a lo esperado por el adulto.

Finalmente, considero que diseñar y construir un instrumento de evaluación del desarrollo de las competencias socioemocionales en infantes y vincular su construcción a la investigación científica ha sido ampliamente satisfactorio, por el desarrollo tecnológico logrado, por el conocimiento generado y el camino emprendido dentro de la investigación cuantitativa, pero sobre todo por la posibilidad de contribuir al desarrollo socioafectivo sano de niños y niñas, abonando a la comprensión y al respeto de las progresiones madurativas socioemocionales en aquellos, en quienes el niño confía, en un momento de la vida donde las huellas que se construyen dependen de la seguridad y la confianza cimentada en las interacciones más tempranas.

### **Recomendaciones y Líneas de Investigación para Futuros estudios.**

El instrumento construido y validado, es un desarrollo que tiene la posibilidad de seguirse perfeccionando a partir de una aplicación confirmatoria de su versión final, aunque debe considerarse que está será una tarea de actualización constante.

Queda como una tarea complementaria a esta investigación continuar con el estudio del “Conocimiento personal”, como una dimensión también importante para el desarrollo socioemocional. Así como considerar el sistema de indicadores del desarrollo socioemocional ya validado, como punto de partida para el desarrollo de otros instrumentos.

Es recomendable promover los resultados de esta investigación y los alcances y limitaciones del instrumento construido, como una herramienta de diagnóstico y de identificación de indicadores socioemocionales que puede ser utilizada en los espacios educativos y como herramienta a utilizar en investigaciones futuras.



Se recomienda sensibilizar y formar al equipo docente sobre el proceso que sigue el desarrollo socioemocional infantil, ampliar su comprensión sobre el qué y el cómo evoluciona este desarrollo en las diferentes etapas de la vida y sobre la importancia de su papel como figura de acompañamiento a fin de capacitar sobre las orientaciones didácticas y las estrategias de evaluación y fortalecimiento más convenientes para este tipo de competencias.

Se sugiere considerar en todos los programas educativos orientados al desarrollo socioemocional, que las competencias del desarrollo socioemocional son aprendizajes complejos, multifactoriales y sensibles a la experiencia, que quedan lejos de ser interiorizados desde lo general de un contenido, se recomienda la mirada detenida de quien acompaña y orienta, desde una visión humana, integral y comprometida de los participantes.

Promover la realización de investigaciones y estudios normativos con muestras, que permitan profundizar en el conocimiento del desarrollo socioemocional en diferentes etapas de la vida y establecer puntos de corte para identificar dificultades o áreas a fortalecer a partir de programas educativos.

Se recomienda impulsar la investigación educativa sobre la línea de construcción y validación de instrumentos de evaluación del desarrollo socioemocional en diferentes grupos de edad, que puedan ser validados desde las condiciones y contexto de la cultura mexicana y sean la base para sus programas educativos y formativos.

Continuar las investigaciones sobre el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de nuestro país, sobre las diferencias encontrada en hombres y mujeres en torno a la expresión de emociones, sobre las tendencias excluyentes que se presentan desde la infancia para erradicarlas y promover prácticas realmente incluyentes.

## Referencias

- Aldrete-Cortés, V., Carrillo-Mora, P., Esquivel-Ancona, F., Mancilla-Olivares, A. y Schnaas, L. (2014). De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. *Anuario de Psicología*, 44(2), 199-212.
- Álvarez, M., Meza, V., Muñoz, J. y Saldaña, C. (2009). Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situaciones de calle. *Latinoamericana de ciencias sociales*, 7(2), 1535-1543. Recuperado de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Andere, E. (2013), *La escuela Rota*. Siglo XXI.
- Aranda, R. (2007). Evaluación diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de educación infantil: Proyecto de formación del profesorado en centros (La Inmaculada de Hortaleza). Primera parte. *Tendencias pedagógicas*, 12 (2007), 111-149.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought. A social cognitive theory*. Stanford University, Prentice Hall.
- Barajas, F. (2003). La evaluación en preescolar, su registro, análisis e interpretación. *Tesis de Maestría en Ciencias*.
- Bartholomeu, D., Rocha da Silva, M., y Montiel, J. (2011). Teste de habilidades sociais para crianças: evidências psicométricas de uma versão inicial. *Revista Psico-USF*, 16(1), Brasil. doi: 10.1590/S1413-82712011000100005
- Benitez, J., Pichardo, M., García, T., Fernández, M., Justicia, F. y Fernández de Haro, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la “Preschool and Kindergarten behavior scale” en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717169023.pdf>

- Benjamín, J. (1997). Sujetos iguales, objetos de amor. *Ensayos sobre el reconocimiento y la diferencia sexual*. Paidós.
- Bermúdez, M. (2010). Diseño, construcción y análisis psicométrico de una escala de comportamiento social para niños de 3 a 6 años, versión, padres de familia y profesores. *Revista Iberoamericana de psicología ciencia y tecnología*, 3(1), 45-60.
- Betina, L. y Contini, G. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Investigación Educativa*, 21(1), 7- 43.
- Bisquerra, R. (2016). Jornadas sobre educación sexual y emocional. (Entrevista). *Asociación de sexualidad educativa*. Cadena autonómica de televisión de Murcia, España.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI. Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 21(10), 61-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bleichmar, E., (2007). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Argentina, Paidós.
- Bluma, M., Frohman, A., Hilliard, J. y Shearer. M. (1978). Guía Portage de educación preescolar. *Proyecto Portage, (1978, 1995)*. Wisconsin: Cooperative educational service agency.
- Bonilla, M., Solovieva, Y., y Jiménez, N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *CES Psicología*, 5 (2), 56-69.
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós
- Brazelton, T. y Cramer, B. (1993). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Paidós.

- Calleja, N. (2011). *Inventario de escalas psicosociales en México, 1984-2005*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria.
- Caraveo-Anduaga, J. y Martínez-Velez, N. (2019). Salud mental infantil. *Una prioridad a considerar. Salud Pública, México*, 61. doi.10.21149/9727
- Cardemil, C. y Román, M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles inicial y preescolar. *Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11.
- Camarena, J., Fuentes, M. y Reyes, H. (2009). Inteligencia y adaptación social: un enfoque intersubjetivo. En Zavala, M. (Ed.) *Corazón y Razón en Armonía*. 1ra. ed., 55-72. Plaza y Valdés / Universidad de Guanajuato.
- Castillo-Parra, G. (2009). Neurociencias afectivas: una aproximación al estudio de las emociones. En Zavala, M. (Ed.) *Corazón y Razón en Armonía*. 1ra. ed., 73-89. Plaza y Valdés / Universidad de Guanajuato.
- Castro, L. y Mustaca, A. (2017). Temperamento en niños de 3 a 7 años con o sin tratamiento psicológico. *ConCiencia EPG*, 2(1), 59-78. Universidad Interamericana.
- Celdrán, J. y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10(3), 1321-1342. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293124654018>.
- Centros de Integración Juvenil [CIJ] (2019). *Estadísticas para el Estado de Guanajuato*.
- Classen, A. y Cheatham, G. (2015). Systematic Monitoring of Young Children's Social-Emotional Competence and Challenging Behaviors. *Young Exceptional Children*, 18 (2), 29-47.
- Congreso del Estado de Guanajuato. (2016). *Ley protección de datos personales para el estado y los municipios de Guanajuato*. Última reforma 13 de mayo de 2016.

Consejo Nacional de evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONVAL] (2018). Medición de la pobreza en México. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>

De la Fuente, J. Vera, M. y Cardelle-Elawar, M. (2012). Aportaciones de la psicología de la Innovación y del emprendimiento a la educación, en la Sociedad del conocimiento. *Electronic journal of research in educational psychology*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/artículo.oa?id=293124654001>>ISSN

De la Cruz, M. y González, M. (2001). *Batelle. Inventario de Desarrollo. Área Personal- Social*. Madrid: TEA

Delval, J. (2006). *El desarrollo humano*. Siglo XXI.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.

Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24: Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299123992001>

Dirección General de Desarrollo Curricular. DDCEP. (2011). *El proceso de evaluación en la educación preescolar*. Autor.

Doctoroff, G., Fisher, P., Burrows, B. y Edman, M. (2016). Preschool Children's Interest, Social-Emotional Skills, and Emergent Mathematics Skills. *Psychology in the Schools*, 53(4), 390-403.

Durand, J. (2014). Coordenadas metodológicas. De cómo armar el rompecabezas. En Oemichen Bazán, C. (editora). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*, 261-284. UNAM.

- Emde, R. (2017). Las influencias integradoras de los procesos afectivos en el desarrollo y en el psicoanálisis. *Psicoanálisis y psicoterapia*, 2017(9). Originalmente publicado en APdeBA, XX (3) 1998.
- Extremera, N. y Fernández - Berrocal, P. (2004), La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Iberoamérica de Educación*, 34(1), Universidad de Málaga. DOI: 10.35362/rie3412887
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., (2006), Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*. 8(2006), pp. 7-12.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(15).
- Fernández-Rios, L. y Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing Pshychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712028010>
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Sainz, M., Prieto, M. y Sánchez, M. (2009). Evaluación de la inteligencia emocional en alumnos de altas habilidades: superdotados y talentos. En Zavala, M. (Ed.) *Corazón y Razón en Armonía*. 1ra. ed. 111-133. Plaza y Valdés / Universidad de Guanajuato.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2018). Informe anual UNICEF-México, consultado el 3 de junio 2019. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/informes/informe-anual-unicef-m%C3%A9xico-2018>
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico [INCyTU]. (2018). Salud Mental en México. Recuperado de

[https://www.foroconsultivo.org.mx/INCYTU/documentos/Completa/INCYTU\\_18-007.pdf](https://www.foroconsultivo.org.mx/INCYTU/documentos/Completa/INCYTU_18-007.pdf)

- Freitas, C.L., Del Prette y Pereira, Z. (2015). Social skills rating system - Brazilian version: new exploratory and confirmatory factorial analyses. *Avances en psicología Latinoamericana*, 33(1), 135-156. Doi 10.12804/apl33.01.2015.10
- Freud, A. (1989). *Normalidad y patología en la niñez*. Paidós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez Meléndez, L., Cáceres Mesa, D., y Zúñiga Rodríguez, D. (2018). La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximación al estado del conocimiento. *Conrado*, 14(62), 242-250. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/712>
- González, A. (2009). *Educación holística. La pedagogía del siglo XXI*. Kairos.
- González, C. y Solovieva, Y. (2015). Indicadores de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento psicológico*. 13(2), 79-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80143106006>
- González, C., Solovieva, Y., y Quintanar Rojas, L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares, perspectivas psicológicas y educativas. *Universidad Psychologica*. 10(2), 423-440. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64722451009>
- Greenspan, S. y Thorndike (1987). *Las primeras emociones, Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida*. Paidós.
- Guevara, G. y Backhoff, E. (2015). *Las transformaciones del sistema educativo en México*. Fondo de cultura económica.

- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776008>
- Hume, M., (2009). Estrategias para el desarrollo de la inteligencia socioemocional. En Zavala, M. (Ed.) *Corazón y Razón en Armonía*. 1ra. ed. 137-170. Plaza y Valdés / Universidad de Guanajuato.
- Instituto Municipal de Planeación [IMPLAN]. (2015). *Plan Municipal de Desarrollo, León hacia el futuro*. Visión 2040. Documento Síntesis.
- Instituto Municipal de Planeación [IMPLAN]. (2019). *Diagnóstico del municipio de León 2019*. Recuperado de [https://www.implan.gob.mx/downloads/Diagnostico\\_Municipal\\_de\\_Leon\\_2019.pdf](https://www.implan.gob.mx/downloads/Diagnostico_Municipal_de_Leon_2019.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, [INEGI]. (2015). Censo de población y vivienda. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2017). *Encuesta Nacional a los hogares*. Recuperado de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enh/2017/doc/enh2017\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enh/2017/doc/enh2017_resultados.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019). *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio en México*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/suicidios2019Nal.docx>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2014). El derecho a una educación de calidad. *Informe 2014*. Resumen ejecutivo. México. Autor.



- Instituto Para la Economía y la Paz [IPM]. (2019), Índice de Paz en México. México. Autor.
- International Test Commission [ITC]. (2013). *International Guidelines on Quality Control in Scoring, Test Analysis and Reporting of Test Scores*. Recuperado en [www.intestcom.com](http://www.intestcom.com)
- Ipiña, M., Molina, L. y Reyna, C. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la escala MESSY, versión docente, en una muestra de niños argentinos. *Suma Psicológica*, 17(2), 151-161.
- Jornet, J. (2017). Evaluación estandarizada. *Iberoamericana de evaluación educativa*. 10(1) 5-8. Universidad de Valencia.
- Juárez, M. y Delgado A. (2007). *Un instrumento para evaluar Competencias en niños preescolares*. Ponencia IX Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Lacunza, A., Castro, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Psicología*, 27(1), 1-28.
- León, C. (2007). Estudio descriptivo, comparativo y relacional del desarrollo infantil integral, realizado en una muestra de niños y niñas de diferente edades, niveles socioeconómicos y regiones de Venezuela. *ORBIS*, 3(7), 64-124.
- León-Rodríguez, D. y Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 35-45.
- López, F., Apodaca, P., Etxaberría, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 21(82). 45-61.
- Mantilla, L., (1999). *Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para convivir mejor*. Fe y Alegría.
- Mahler, M., (1972). *Simbiosis humana, las vicisitudes de la individuación*. Joaquín Mortiz.
- Marín, R., Guzmán. I. y Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la

- evaluación de competencias en preescolar. *Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1). 183-212. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.html>
- Martínez, J. y Duque, F. (2008). Comportamiento agresivo y características para modificar en niños y niñas. *Investigaciones Andina*, 10(16), 92-115.
- Martínez, M. y Vasco, C. (2011). Sentimientos: encuentro entre la neurobiología y la ética según Antonio Damásio. *Colombiana de bioética*. 6(2), 181-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189222558012>
- Martínez, S. y Rochera, M. (2010). Prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *mexicana de investigación educativa*, 15(47), 1025-1050. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015564003>
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1). 69-78
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky, F. (2013). Evaluación neuropsicológica infantil. (ENI-2). *Manual Moderno*.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). "What is Emotional Intelligence?", en P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and Emotional Intelligence: Implications for educators*. Basic, Book, 3-3.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and implications. *Psychological Inquiry*. 15(3). 197-215.
- Meltzoff, A. y Moore, M. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Wiley on behalf of the Society for research in child development*. 54(3), 702-709. DOI: 10.2307/1130058

- Mestre, J., Guil, R., Martínez, F., Larrán, C. y González, G. (2011). Validación de un prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños en etapa infantil. *Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 14(3). 37-54.
- Monjas, I. (2009). *Como promover la convivencia*. Ciencias de la educación preescolar y especial. España.
- Monserrat, J. (2011). Teoría de la mente en Antonio Damásio. *Universidad Autónoma de Madrid*.
- Morán, V., y Olaz, F. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Psicología*, 23(1), 93-105. DOI: 10.5354/0719-0581.2014.32877
- Morán-Barrios, J. (2017). La evaluación del desempeño o de las competencias en la práctica Clínica. 2da. Parte. Tipos de formularios, diseños, errores en su uso principios y planificación de evaluación. *Elsevier. Educación médica*. 18(1) 2-12.
- Moreno, R., Martínez, R. y Muñiz, J. (2004). Directrices para la elaboración de ítems de elección múltiple, *Psicothema*. 16(2). 490-495. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716324>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morgan, J., Hsiao, Y., Dobbins, N., Brown, N., y Lyons, C. (2015). An Observation Tool for Monitoring Social Skill Implementation in Contextually Relevant Environments. *Intervention in School and Clinic*, 51(1). 3-11.
- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los de test. Segunda versión. *Psicothema*. 25(2). 151-157. doi: 10.7334/psicothema2013.24
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*. 31(1). 7-16.

- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2018). *Reporte de salud mental en niños y adolescentes*. Recuperado de: [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/mental\\_health/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/mental_health/es/)
- Ortega, R., Monks, C. (2005). Agresividad injustificada en preescolares. *Psicothema*. 17(3). 453 - 458.
- Pereira, P. Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare* 15(Enero-Junio) DOI: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pereira-Días, T., Freitas, L., Pereira-Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2011), Validación de una escala de comportamientos sociales de preescolares para Brasil. *Psicología en estudio*. 16(3). 447-457. Doi: 10.1590/S1413-73722011000300012
- Pérez, A. P. (1998), *El desarrollo emocional infantil (0 – 6 años): Pautas de Educación*. Congreso de Madrid.
- Pretides, K., Pérez, J., y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional Intelligence. *Psychology Press. Cognition and emotion*. 21(1). pp. 26-55.
- Reyes, M., y Mora, C. (2008). Regulación emocional de la ira y diferencias de género en la edad preescolar. *Psicología, cultura y sociedad*. 8. 87-110.
- Reyna, C., y Brussino, S. (2009). Propiedades Psicométricas de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una Muestra de Niños Argentinos de 3 a 7 Años. *PSYKHE*, 18(2). 127-140.
- Rivera-Ferreiro, L. y Guerra-Mendoza, M., (2005). Retos de la educación preescolar obligatoria en México: La transformación del modelo de supervisión escolar. *REICE* 3(1). 503-511. [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/RiverayGuerra.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/RiverayGuerra.pdf)

- Rothbar, M., Sheese, B., Rueda, R. y Posner, M. (2011). Developing mechanisms of Self-Regulation in early life. *Emot.* 3(2). 207-213. University of Oregon.
- Rueda, R. y Paz-Alonso, P. (2013). Las funciones ejecutivas y el desarrollo afectivo. *Journal of experimental child Psychology*. España.
- Sabater, V. (2019). Consciencia y conciencia ¿en qué se diferencia. *Revista digital sobre psicología, filosofía y desarrollo personal*. 2(2019). <https://www.bing.com/lamenteesmaravillosa.com>. Consultado el 30 de enero 2020.
- Secretaría de Educación de Guanajuato [SEG]. (2019). Indicadores educativos, estadística 911. Principales cifras de educación preescolar 2018-219. *Subsecretaría de Planeación y evaluación de Políticas Educativas*. México. Autor.
- Secretaría de Educación de Guanajuato [SEG] (2019a). *Panorama educativo de Guanajuato. Educación básica y media superior*. México, Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2004). Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar. Desarrollo emocional y autocontrol. *Cuadernos sobre desarrollo y aprendizaje infantil 1*. México. Autor
- Secretaría de Educación de Pública [SEP]. (2004a). *Programa de educación preescolar*. México, Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora*. Educación Básica. Preescolar. México. Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). *El enfoque formativo de la evaluación*. México, Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. México Autor.

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017a). *Aprendizajes clave. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México, Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Primeras cifras del sistema educativo nacional 2017-2018*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa 2018. México Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Primeras cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa 2019. México Autor.
- Semáforo Delictivo (2019). Proyecto Social Ciudadano. [www.semáforo.com](http://www.semáforo.com)
- Serrano, C. (2009). Desarrollo de las competencias para el área personal y social de niños preescolares en un grupo mixto. *X Congreso nacional de Investigación educativa, área 15* Procesos de formación.
- Sidera, F, Amadó, A, y Serrat, E. (2012). Hablando de emociones fingidas: la relación entre la sintaxis de la complementación y la comprensión de la simulación emocional. *Anales de Psicología*. 28(3). 883-891.
- Sineiro, C., Juanatey, P., Mansilla, J. y Lodeiro, O. (2000). Problemas socioemocionales y habilidades lingüísticas en preescolares. *Psicothema*. 12(3). 412-417. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712313>
- Spitz, R. (1986). *El primer año de vida del niño*. Fondo de cultura económica.

- Tobin, R., Sansosti, F. y McIntyre, L. (2007). Developing Emotional Competence in Preschoolers: A Review of Regulation Research and Recommendations for Practice. *The California School Psychologist*. 12. 107-120
- Vargas, C. y Zavala, M., (2009). Alumnos con aptitud intelectual: cognición, emoción y socialización. En Zavala, M. (Ed.) *Corazón y Razón en Armonía*. 1ra. ed. 93-109. Plaza y Valdés / Universidad de Guanajuato.
- Veiga, G., Neto, C., y Rieffe, C. (2016). Preschoolers' free play connections with emotional and social functioning. *The international journal of emotional education*. 8(1). 48-62.
- Velázquez, M., Arellanez, J. y Díaz, D. (2009). Prueba de instrumentos para la evaluación de la ansiedad y asertividad en usuarios de sustancias, aplicado en adolescentes. México. CIJ.
- Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. Booket.
- Wallon, H. (1959). Les étapes de la sociabilité chez l'enfant. *Enfance* 12 (3-4). 309-323. *Psychologie et Éducation de l'Enfance*. Doi: <https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1446>
- Wallon, H. (1963). L'évolution dialectique de la personnalité. Artículo tomado de *Dialéctica*. 5, 43-49 (1951). *Enfance* 16 (1-2). *Buts et méthodes de la psychologie*. Recuperado de <https://doi.org/10.3406/enfan.1963.2308>
- Winnicott, D. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Paidós.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona.
- Zavala, M. (2009). *Corazón y Razón en Armonía*. Plaza y Valdés. Universidad de Guanajuato.

## Anexos

### Anexo A

#### a) Formato del instrumento utilizado para la evaluación Inter jueces.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE INDICADORES DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL  
NIVEL PREESCOLAR

<b>Competencia: CONSCIENCIA EMOCIONAL.</b>				
Se refiere a la capacidad para percibir, identificar, nominar y diferenciar con claridad las emociones propias y las de los demás y tomar consciencia de cómo influyen en el comportamiento en uno mismo y en los demás. (Mantilla, 1999). Parte de identificar la manera de sentir y expresar las emociones en uno mismo y en otros.				
<b>Micro competencia: 1. RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES</b>				
Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y los sentimientos, identificarlos y diferenciarlos por la respuesta fisiológica que produce en la persona.				
INDICADORES CONDUCTUALES	REPRESENTATIVO	PERTINENTE	OBSERVABLE	OBSERVACIONES
1.1 Reconoce en rostros de personas o en imágenes expresiones faciales que representan sentimientos.				
1.2 Relaciona conductas (como reír, llorar, gritar) con una emoción.				
1.3 Identifica matices emocionales de un mismo sentimiento				

Fuente: Extracto del formato utilizado para la evaluación Inter jueces.

#### b) Ejemplo de la muestra de resultados generales de la Validación Lógica.

Pilotaje – Evaluación por expertos

<b>Competencia: CONSCIENCIA EMOCIONAL.</b>													
<b>Micro-competencia: 1. RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES</b>													
INDICADORES	REPRESENTATIVO				PERTINENTE				OBSERVABLE				OBSERVACIONES
	PP	PM	DP	D M	PP	P M	DP	D M	PP	P M	DP	D M	
1.1 Reconoce en rostros de personas o en imágenes...	4,8	4,8	0,4	0,4	4,9	4,8	0,3	0,4	4,8	4,8	0,6	0,4	
1.2-Relaciona conductas con emociones.	4,9	4,8	0,3	0,4	4,9	4,6	0,3	0,8	4,6	4,8	0,7	0,4	
1.3-Identifica matices emocionales.	4,2	4,6	0,9	0,7	4,4	4,5	0,8	0,8	3,4	4,2	1,3	0,6	
1.4-Identificación de situaciones a partir reacciones emocionales.	4,3	4,7	0,8	0,8	4,3	4,3	0,8	1,2	3,9	4,2	1,0	0,9	

Fuente: Extracto de las puntuaciones promedio y desviaciones estándar obtenidas en la evaluación de indicadores por expertos.



**Anexo B**

a) Solicitud de permisos de acceso y participación de las escuelas.

León, Gto., 01 de marzo de 2018.

C. LIC. FERNANDO TRUJILLO JIMÉNEZ  
 DELEGADO REGIONAL DE EDUCACIÓN LEÓN.  
 PRESENTE.

La que suscribe, Mtra. Psic. Rosa Angélica Torres Marmolejo, que actualmente se encuentra dentro del programa de Becas Comisión para la realización de estudios de posgrado en el Doctorado en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de la Salle Bajío; me dirijo a Usted de la manera atenta para solicitar su consentimiento para llevar a cabo la aplicación de un instrumento de evaluación de habilidades socio-emocionales a niños de nivel preescolar en diversos jardines de niños de la región. Esta aplicación forma parte de la investigación que se realiza para el doctorado mencionado, con el tema: "Evaluación de las competencias sociales y emocionales en niños preescolares. Desarrollo y validación de un instrumento".

Esta investigación tiene como finalidad evaluar las competencias socioemocionales en una muestra de niños preescolares de jardines de niños oficiales, con base a la propuesta curricular del Nuevo Modelo Educativo 2017 y a partir de esta evaluación definir categorías de avance madurativo de las dimensiones socioemocionales que se toman como base para el desarrollo personal y social y contribuir con el diseño y la validación de un instrumento que permita al docente de preescolar evaluar el desarrollo de estas habilidades en los niños de su grupo, detectar áreas de oportunidad y fortalecer la orientación de su práctica docente.

Las actividades por realizar en los jardines de niños, como parte de esta investigación son: Dar la inducción a las educadoras sobre la investigación y la aplicación del instrumento a su grupo, obtener el consentimiento informado por parte de los padres de familia para la aplicación del instrumento a los niños, aplicar el instrumento de evaluación a 10 grupos de primero de preescolar, 10 grupos de segundo de preescolar y 10 grupos de tercero de preescolar durante el periodo comprendido de Marzo a Mayo 2018.

Como responsable de la investigación me comprometo a hacer un manejo ético de los datos obtenidos, haciendo solo uso de ellos para los fines que la investigación señala; así como dar a conocer los resultados obtenidos al equipo docente de los jardines participantes.

Por otra parte, los resultados y desarrollos obtenidos serán presentados en la escuela de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de la Salle Bajío para obtener el grado de Doctor en educación y desarrollo humano.

Agradezco las atenciones brindadas a la presente y me despido de Usted en espera de que esta solicitud sea aceptada.

ATENTAMENTE:

MTRA. PSIC. ROSA ANGÉLICA TORRES MARMOLEJO.

c.c.p. Coordinación para el desarrollo educativo.



b) Presentación de Resultados a las Autoridades Regionales, de Sector, Supervisión y Dirección.

León, Gto., 10 de mayo de 2019.

C. LIC. FERNANDO TRUJILLO JIMÉNEZ  
DELEGADO REGIONAL DE EDUCACIÓN LEÓN.  
PRESENTE.

Apreciable Lic. Trujillo:

Antes que todo reciba de mi parte un cordial saludo. A un año de haber solicitado su autorización para llevar a cabo la investigación con el tema "Evaluación de las competencias socioemocionales en niños Preescolares", me dirijo a usted nuevamente para agradecer su apoyo e informarle que la investigación mencionado fue concluida y por el momento me encuentro dentro del programa de Beca – Comisión, elaborando el documento de tesis correspondiente.

Me complace informarle que la investigación se concluyó con éxito, logrando realizar el estudio en una muestra de 450 niños evaluados durante el periodo Abril -Junio 2018, con el apoyo y participación de 48 maestros de preescolar, correspondientes a 24 jardines de niños de la región, en su mayoría del sector 26 de educación preescolar, teniendo como Jefa de Sector a la Mtra. Irma Fuentes, de la cual, recibí de la misma manera, el apoyo incondicional para la realización de la investigación mencionada.

En esta misma investigación, apoyaron también 6 psicólogos adscritos a la USAER 61 de la zona 5 de Educación especial. Fue un trabajo arduo, pero los resultados considero son de gran valor para su aplicación en el nivel de educación preescolar. Anexo el listado de los jardines participantes.

Es por ello, que me dirijo nuevamente a usted, para solicitar su autorización para contar con un espacio de tiempo, de ser posible antes del cierre del presente ciclo escolar, para dar a conocer los resultados de esta investigación a las directoras y maestros del sector educativo mencionado, pues considero son de gran utilidad para evaluar el desarrollo de habilidades socioemocionales de los preescolares, detectar áreas de oportunidad y fortalecer la orientación de la práctica del docente a fin de favorecer el desarrollo Personal y social de los alumnos y contribuir con ello al logro de una mayor calidad de la práctica educativa.

Esperando que esta solicitud sea de su interés, me despido de usted agradeciendo las atenciones y el espacio brindado para este fin.

ATENTAMENTE

MTRA. PSIC. ROSA ANGÉLICA TORRES MARMOLEJO,  
Doctorante En Educación Y Desarrollo Humano.

SEG  
DELEGACIÓN REGIONAL LEÓN  
RECIBIDO  
10 MAYO 2019  
DES-PACHO  
HORA: 12:40

c.c.p. Lic. Alejandro Ramírez Vázquez. Coordinador para el desarrollo educativo.  
c.c.p. Mtra. Irma Fuentes. Jefa del Sector 26 de Educación Preescolar.  
c.c.p. Mtra. Maribel Robledo. Directora de la USAER 61.

León, Gto., 10 de mayo de 2019.

C. LIC. FERNANDO TRUJILLO JIMÉNEZ  
DELEGADO REGIONAL DE EDUCACIÓN LEÓN.  
PRESENTE.

LISTADO DE JARDINES DE NIÑOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL "EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS PREESCOLARES".

Actividad realizada: Aplicación del Instrumento de evaluación de indicadores del desarrollo socioemocional en niños preescolares.

Periodo de aplicación: Pilotaje Abril – Junio de 2018. Nivelación de la muestra: Septiembre 2018.

Participantes: 450 alumnos, 24 jardines de niños, 48 maestros de preescolar y 6 psicólogos.

Jardines de niños participantes:

Sector 26 de educación Preescolar:

Zona 107: Jardín de niños	"Margarita Paz Paredes" Matutino. "Alonso Lujambio" Matutino. "Belisario Domínguez" Vespertino.
Zona 118: Jardín de niños	"Nicolás Rangel" Matutino. "Nicolás Rangel" Vespertino. "Carlos A. Carrillo" Matutino. "Gabino Barreda" Vespertino.
Zona 108: Jardín de niños	"Francisco Leal" Matutino "CENDI"
Zona 112: Jardín de niños	"Josefa Ortiz de Domínguez" Vespertino. "Ma Concepción Flores Montufar" Vespertino
Zona 115 Jardín de niños	"Silvina Lara Partida" Vespertino. "Luis Hidalgo Monroy" Vespertino. "Instituto Valverde y Téllez"

Jardines de niños participantes atendidos por la USAER 61:

Jardín de Niños	"30 de Abril" "José Chávez Morado" "Josefa Ortiz de Domínguez" Matutino. "Luis Chávez Orozco" Matutino "Federico Froebel" "Cristóbal Colón"
-----------------	--

Otros Jardines Participantes: Jardín de niños "John Dewey"  
"Eduardo Lizalde"  
"Juan Enrique Pestalozzi"  
"Concepción Torres Landero"

Sin otro particular me despido de Usted.



ATEPTAMENTE

MTRA. PSIC. ROSA ANGÉLICA TORRES MARMOLEJO.  
Doctorante En Educación Y Desarrollo Humano.

SEG  
DEL ROA DE EDUCACIÓN REGIONAL LEÓN  
**RECIBIDO**  
10 MAYO 2019

DES PACHO  
FIRMA: *ca* HORA: 12:48p-



SECRETARIA DE EDUCACION DE GUANAJUATO  
SECTOR 26 DE EDUCACION PREESCOLAR

León, Guanajuato; 27 de Junio de 2019.

**A QUIEN CORRESPONDA**

A través de este medio, se hace constar que

la **MTRA. PSIC. ROSA ANGÉLICA TORRES MARMOLEJO**

Dio a conocer los resultados de la Investigación:

**“Evaluación de las competencias socioemocionales en niños preescolares”**

La cual fue realizada en una muestra de alumnos de diferentes jardines de niños del sector 26 de educación preescolar.

La reunión se realizó con fecha del 20 de junio del año en curso y estuvo dirigida al equipo de maestros de los jardines de niños de la zona 107 y el jardín de niños Francisco Leal matutino de la zona 108 de educación preescolar.



ATENTAMENTE.

*Irma Fuentes*

Mtra. Irma Fuentes

Jefa del Sector 26 de Educación Preescolar.





SECRETARIA DE EDUCACION DE GUANAJUATO  
ZONA 107 DE EDUCACION PREESCOLAR

León, Guanajuato; 30 de Mayo de 2019.

A QUIEN CORRESPONDA

A través de este medio, se hace constar que

la **MTRA. PSIC. ROSA ANGÉLICA TORRES MARMOLEJO**

Dio a conocer los resultados de la Investigación:

**“Evaluación de las competencias socioemocionales en niños preescolares”**

La cual fue realizada en una muestra de alumnos de diferentes jardines de niños de la zona 107 de educación preescolar.

La reunión estuvo dirigida al equipo de directores de jardines de niños de esta zona, en la fecha señalada, con una duración de una hora.

ATENTAMENTE.

Mtra. ROSA MARÍA BALDEAS MURILLO  
Supervisora de la zona 107 de Educación Preescolar.



SECRETARIA DE EDUCACION  
GUANAJUATO  
CALLE PRINCIPAL 28  
C.P. 37000 GUANAJUATO, GTO.  
LEON, GTO.



SECRETARIA DE EDUCACION DE GUANAJUATO  
ZONA 5 DE EDUCACION ESPECIAL  
USAER 61  
C.C.T. 11FUAD061Z

León, Guanajuato; 30 de Mayo de 2019.

A QUIEN CORRESPONDA

A través de este medio, se hace constar que

la **MTRA. PSIC. ROSA ANGÉLICA TORRES MARMOLEJO**

Dio a conocer los resultados de la Investigación:

**“Evaluación de las competencias socioemocionales en niños preescolares”**

La cual fue realizada en una muestra de alumnos de diferentes jardines de niños del sistema oficial de esta región.

La reunión estuvo dirigida a los docentes y personal de apoyo de esta USAER 61, con fecha del 30 de Mayo de 2019, con una duración de 1 hora.

ATENTAMENTE.

DRA. PED. MARIBEL ROBLEDO RAMIREZ  
Directora de la USAER 61.



SECRETARIA DE EDUCACION  
GUANAJUATO  
USAER 61  
11FUAD061Z  
LEON, GTO.



## Anexo C

## Ejemplo de Consentimiento Informado para participar n la Investigación.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA APLICACIÓN DEL IDSE-PREES.**

A QUIEN CORRESPONDA:

Por este medio, otorgo el **CONSENTIMIENTO** a la Mtra. Psic. Rosa Angélica Torres Marmolejo para aplicar el instrumento de evaluación de indicadores del desarrollo socioemocional, al niño Regina Teresa Arcelas Martínez, alumno del 12 grado de preescolar del jardín de niños CENDI, como parte del pilotaje que se realiza para la investigación "Evaluación de las competencias socioemocionales en niños preescolares. Desarrollo y validación de un instrumento".

Estoy enterado(a) que el propósito principal de la aplicación es la validación del instrumento mencionado y que no se aplica con fines diagnósticos y particulares para el menor.

La aplicación se realiza dentro de las actividades de investigación que se desarrollan en el Doctorado de Educación y desarrollo humano, de la Universidad de la Salle, Bajío, por lo cual su orientación es predominantemente educativa.

ATENTAMENTE,  
  
Lorena Susana Martínez Muñoz  
Nombre y firma

Fecha: 17/04/18.

## Anexo D

## Indicadores y formato utilizado para la evaluación del instrumento construido

<b>INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO</b>					
<b>Aspectos para evaluar</b>	<b>Indicadores para la evaluación</b>	<b>Adecuado</b>	<b>Regular</b>	<b>No Adecuado</b>	<b>Observaciones</b>
Pertinencia del instrumento en su totalidad.	Congruencia del instrumento a los lineamientos del nuevo modelo educativo.				
	Pertinencia de las dimensiones que considera el instrumento				
	Utilidad del instrumento para su aplicación en el trabajo docente.				
	El tiempo empleado para aplicar el instrumento.				
	La aplicación del instrumento en su modalidad de aplicación individual.				
	El instrumento permite identificar áreas de oportunidad en el desarrollo de los alumnos.				
Pertinencia de las situaciones desarrolladas	Pertinencia de las situaciones para evaluar las dimensiones y los indicadores.				
	La facilidad para aplicar las situaciones				
	Las preguntas que se planteas para evaluar cada dimensión.				
	Claridad en el desarrollo de las situaciones.				
	Las situaciones permiten evaluar el desarrollo social y emocional en los niños.				
Pertinencia del proceso de evaluación a partir de niveles de dominio.	La forma en que se presentan los niveles de dominio plantea una gradualidad madurativa.				
	Los niveles de dominio que se diseñan para evaluar cada situación permiten identificar el desempeño de los alumnos evaluados.				
	Los materiales utilizados en cada situación.				
Observaciones adicionales	Situaciones y/o preguntas de las situaciones que usted considera requieren modificarse				
	Otra recomendación que considere pertinente				

Elaboración propia.

## Anexo E

### a) Solicitud para la traducción del instrumento de correlación.

MTRA. VERÓNICA MARIE TORRES BRAHM

PRESENTE.

Apreciable Maestra Verónica, a través de este medio me comunico con usted para solicitarle su apoyo y participación en la investigación que en este momento me encuentro realizando como parte de mis estudios de postgrado. Le comparto que me encuentro realizando un doctorado en "Educación y Desarrollo Humano" en la Universidad de la Salle, Bajío de la ciudad de León, Guanajuato México.

Como parte de este doctorado realizo una investigación para construir un instrumento que permita evaluar las competencias socioemocionales en niños preescolares. Una parte fundamental de esta investigación tiene que ver con un estudio correlacional en el cual se evalúa la validez del instrumento que se está construyendo con otro instrumento elegido por su semejanza en las variables a evaluar, pero además por su valor científico y sus propiedades psicométricas. Para llevar a cabo este estudio correlacional, es necesaria la aplicación del instrumento seleccionado a la muestra de niños mexicanos.

El apoyo solicitado a usted consiste en realizar la traducción del instrumento a correlacionar cuidando mantener el significado y la dirección de sus reactivos con el fin de aplicarlo con la mayor fiabilidad posible.

El instrumento para traducir es la escala Social Skills Rating System-Brazilian, SSRS-BR2 Teacher Versión for Social Skills versión, revisado por Freitas, C. L. y Del Prette, A. P. Z. en 2015, es una escala integrada por 25 ítems distribuidos en cuatro factores: F1. Responsibility, F2. Self-control, F3. Assertiveness /Social Confidence y F4. Cooperation/ Affectivity.

Los reactivos que la integran y requieren la traducción al español (México) son los siguientes:

1. Controls temper in conflict with peers.
2. Introduces herself to new people.
3. Appropriately questions rules
5. Responds appropriately to pressure.
6. Says nice things about himself.
9. Finishes class assignments within time limits.
10. Makes friends easily.
11. Responds appropriately to teasing.
12. Controls temper in conflict with adults.
14. Initiates conversations with peers.
16. Produces correct schoolwork.
17. Appropriately tells when he thinks you have treated him unfairly.
18. Accept peers' ideas for group activities.
19. Gives compliments to peers
20. Follows your directions.
21. Puts work material properly away.
22. Cooperates with peers.
23. Volunteers to help peers.
24. Joins ongoing activity or group
25. Responds appropriately when pushed.
26. Ignores peer distractions
27. Keeps desk clean and neat.
28. Attends to your instructions.
29. Easily makes transition from one activity to another.
30. Get along with people who are different.

De acuerdo con las directrices internacionales para la traducción - adaptación de ítems propuestas por la Comisión Internacional de Test y otros organismos, se anexa una guía de preguntas propuestas por Hambleton y Zenisky (2011) que pueden servir como guía durante la traducción.

Sin otro particular en espera de su valiosa colaboración, me despido de usted y me mantengo a sus órdenes.

Atentamente,

Mtra. Rosa Angélica Torres Marmolejo  
Doctorante y responsable de la investigación.

León, Gto. 27 de abril de 2018



## Anexo de la solicitud de traducción.

Listado para el control de calidad de la traducción - adaptación de los ítems (tomado de Hambleton y Zenisky, 2011, en Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013).

### Generales

01. ¿El ítem tiene el mismo significado o muy parecido en los dos idiomas?
02. ¿El tipo de lenguaje del ítem traducido tiene una dificultad y familiaridad comparables al del idioma original?
03. ¿Introduce la traducción cambios en el texto (omisiones, sustituciones o adiciones) que puedan influir en la dificultad del ítem?
04. ¿Hay diferencias entre la versión original del ítem y la traducida en relación con el uso de metáforas, giros o expresiones coloquiales?

### Formato del ítem

05. ¿El formato del ítem, incluyendo los aspectos físicos, es el mismo en los dos idiomas?
06. ¿La longitud del enunciado y de las alternativas de respuesta, cuando las haya, tienen una longitud similar en ambas versiones?
07. ¿El formato del ítem y la tarea a realizar por la persona evaluada son de una familiaridad similar en las dos versiones?
08. ¿Si se destacó una palabra o frase (negrita, cursiva, subrayado, etc.) en la versión original, se hizo también en el ítem traducido?
09. En el caso de tests educativos, ¿hay una respuesta correcta en ambas versiones del ítem?

### Gramática y redacción

10. ¿Hay alguna modificación de la estructura gramatical del ítem, tal como la ubicación de las oraciones o el orden de las palabras, que pueda hacer el ítem más o menos complejo en una versión que en otra?
11. ¿Existen algunas pistas gramaticales que puedan hacer el ítem más fácil o más difícil en la versión traducida?
12. ¿Existen algunas estructuras gramaticales en la versión original del ítem que no tienen equivalente en la versión traducida?
13. ¿Existen algunas referencias al género u otros aspectos que puedan dar pistas sobre el ítem en la versión traducida?
14. ¿Hay palabras en el ítem que tengan un significado unívoco, pero que en la versión traducida puedan tener más de un significado?
15. ¿Hay cambios en la puntuación entre las dos versiones que puedan hacer que el ítem sea más fácil o difícil en la versión traducida?

### Pasajes (cuando haya)

16. Cuando se traduce un pasaje, ¿las palabras y frases de la versión traducida transmiten el mismo contenido e ideas que la versión original?
17. ¿Describe el pasaje individuos o grupos de forma estereotipada en relación con su ocupación, emociones, situación u otro aspecto?
18. ¿La forma en la que está escrito el pasaje es controvertida o polémica, o puede ser percibido de forma denigrante u ofensiva?

19. ¿El pasaje incluye contenidos o requiere habilidades que pueden ser poco habituales en cualquiera de los dos idiomas o grupos culturales?
20. Aparte de los cambios exigidos por la traducción, ¿los gráficos, tablas u otros elementos son iguales en las dos versiones del ítem?

### Cultura

21. ¿Los términos utilizados en el ítem en el idioma original han sido adaptados de forma adecuada al contexto cultural de la versión traducida?
22. ¿Existen diferencias culturales que tengan un efecto diferencial sobre la probabilidad de que una respuesta sea elegida en la versión original y la traducida?
23. Las unidades de medida y las monedas (distancia, etc.) de la versión original del ítem ¿están convenientemente adaptadas en la versión traducida?
24. Los conceptos implicados en el ítem ¿están al mismo nivel de abstracción en las dos versiones?
25. El concepto o constructo del ítem ¿es igual de familiar y tiene el mismo significado en las dos versiones?

## b) Respuesta a solicitud de traducción.

**Mtra. Rosa Angélica Torres Marmolejo**  
**Doctorante de la Universidad de la Salle, Bajío.**  
**Presente**

El presente documento corresponde a la traducción solicitada de la escala Social Skills Rating System Brazilian versión (SSRS-BR2), revisado por Freitas, C. L. y Del Prette, A. P. Z. en 2015 para su análisis exploratorio y confirmatorio de la versión brasileña. La escala considerada para traducción corresponde a la SSRS-BR2 Teacher Versión for Social Skills, integrada por 25 ítems que a continuación se mencionan, con su traducción al español. Esta traducción cuidó mantener el aspecto general de los ítems, su formato, gramática, redacción y significado.

Reactivo original de Social Skills Rating System-Brazilian versión. Teacher versión for Social Skills. Freitas, C. L., & Del Prette, A. P. Z. (2015).	Traducción al español de la escala Social Skills Rating System-Brazilian versión. Teacher versión for Social Skills. Freitas, C. L., & Del Prette, A. P. Z. (2015)
1. Controls temper in conflict with peers.	1. Controla su temperamento cuando está en conflicto con los compañeros.
2. Introduces herself to new people.	2. Se presenta así misma con nuevas personas.
3. Appropriately questions rules.	3. Cuestiona apropiadamente las reglas.
5. Responds appropriately to pressure.	5. Responde apropiadamente bajo presión.
6. Says nice things about himself.	6. Dice cosas agradables de sí mismo.
9. Finishes class assignments within time limits.	9. Termina las tareas de clase dentro de los límites de tiempo.
10. Makes friends easily.	10. Hace amigos fácilmente.
11. Responds appropriately to teasing.	11. Responde de manera adecuada ante las burlas.
12. Controls temper in conflict with adults.	12. Controla su temperamento en conflicto con los con los adultos.
14. Initiates conversations with peers.	14. inicia conversaciones con sus compañeros.
16. Produces correct schoolwork.	16. Produce trabajos escolares correctamente.
17. Appropriately tells when he thinks you have treated him unfairly.	17. Se expresa apropiadamente cuando considera que ha sido tratado de manera injusta.
18. Accept peers' ideas for group activities.	18. Acepta las ideas de los compañeros al realizar actividades grupales.
19. Gives compliments to peers	19. Da elogios a sus compañeros.
20. Follows your directions.	20. Sigue sus instrucciones.
21. Puts work material properly away.	21. Guarda su material de trabajo apropiadamente.
22. Cooperates with peers.	22. Coopera con sus compañeros.
23. Volunteers to help peers.	23. Ofrece voluntariamente ayudar a sus compañeros.
24. Joins ongoing activity or group.	24. Se integra a una actividad o grupo.
25. Responds appropriately when pushed.	25. Responde apropiadamente cuando se le motiva.
26. Ignores peer distractions.	26. Ignora las distracciones de sus compañeros.
27. Keeps desk clean and neat.	27. Mantiene su lugar de trabajo (mesa, pupitre) limpio y ordenado.
28. Attends to your instructions.	28. Atiende sus instrucciones.
29. Easily makes transition from one activity to another.	29. Pasa fácilmente de una actividad a otra.
30. Gets along with people who are different.	30. Se lleva bien con personas diferentes a él.

Sin otras observaciones, quedo de usted.

Atentamente,

  
Mtra. Verónica Torres-Brahm

Licencia: Educación española/Educadora por vida (preescolar-prepa/adultos)  
MOUNT MARY UNIVERSITY.  
Maestría en Enseñanza del Inglés como Segundo Idioma  
GRAND CANYON UNIVERSITY

Milwaukee, WI., USA, Mayo 25, 2018.

## Anexo F

# Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional para Preescolar

Manual de aplicación.  
(versión reducida)



# Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional para Preescolar

## IDSE-PREES

### PRESENTACIÓN

El IDSE-PRESS es un instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional en niños preescolares. Esta integrado por tres dimensiones básicas del desarrollo socioemocional temprano y trece micro competencias que fueron seleccionadas a partir del análisis por jueces, porque integran una unidad base para favorecer el desarrollo socioemocional en niños y niñas. Estas dimensiones son la *Consciencia emocional*, la *Regulación emocional* y el *Comportamiento social*. Cada una de ellas mantiene al interior un proceso gradual, progresivo, dialéctico e interaccional en el desarrollo de las micro competencias que las integran y en la complejidad de los treinta y tres comportamientos o indicadores que las representan.

Para evaluar los comportamientos o indicadores de cada micro competencia se presentan trece situaciones de evaluación. Cada situación plantea tareas sencillas para ser realizadas por el niño o niña en el momento de la aplicación. Las situaciones tienen la característica de ser sencillas y de fácil manejo para los niños preescolares. La ejecución que el niño realice en cada una de las situaciones permite identificar el nivel de dominio alcanzado por el niño o la niña en la escala global.

Los niveles de dominio elegidos para este instrumento se especifican a partir de descriptores de logro que permitirán conocer e identificar el nivel de desarrollo real respecto a cada indicador, sea: Ausente, incipiente, suficiente u óptimo. Estos niveles se describen con mayor precisión en la hoja de respuestas.

*Ausente*: El indicador evaluado no se presenta en el niño o no se manifiesta en las conductas que el niño presenta.

*Incipiente:* El indicador comienza a manifestarse, aunque las respuestas que el niño presenta no son las correctas.

*Suficiente:* El indicador es observado en las respuestas o conductas que el niño muestra, pero aún no se encuentra consolidado, y

*Óptimo:* El indicador se encuentra presente y perfectamente observable por el evaluador.

A cada uno de estos niveles se asigna un valor de 1 a 4 según se encuentre: Ausente = 1, Incipiente = 2, Suficiente = 3 y Óptimo = 4. A partir del puntaje global, se obtiene el nivel de desempeño de desarrollo socioemocional, identificando si se encuentra en el promedio o por debajo o arriba del promedio

El instrumento cuenta con materiales de aplicación específicos para cada situación, en su totalidad integra 8 juegos de tarjetas, 5 láminas y 6 bloques de madera, además del formato de registro de respuestas y de calificación.

Se recomienda que previo a la aplicación del instrumento el evaluador esté familiarizado con los materiales y formatos, así como con los indicadores y los niveles de dominio que evalúa el instrumento a fin de garantizar el buen manejo del instrumento y la validez de los resultados obtenidos por el niño.

Consideraciones previas a la aplicación:

- La aplicación es individual.
- Programe un tiempo promedio de 30 minutos para la aplicación del instrumento.
- Se recomienda realizar la evaluación en un ambiente de confianza.
- No forzar la respuesta natural del niño.
- Observar la conducta del o la menor durante todo el proceso de evaluación, ya que puede ser tomada en cuenta para otorgar el puntaje en algunos reactivos.
- Registre las respuestas que dan los niños durante la aplicación para en un momento posterior realizar la calificación.
- En las situaciones se hace referencia a “niño” como forma de acercamiento a los menores, sean niños o niñas.

## DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS COMPONENTES DEL INSTRUMENTO.

### Dimensiones, micro competencias e indicadores que evalúa.

El instrumento evalúa 33 indicadores del desarrollo socioemocional, organizados en 13 micro competencias y 3 dimensiones:

**Dimensión: Consciencia emocional.** Evalúa cuatro micro competencias y once indicadores:

1. *Reconocimiento de emociones.* Evalúa la capacidad del niño para reconocer emociones de alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa; la capacidad para identificar respuestas emocionales y la capacidad para relacionarlas con situaciones específicas que las generan.
2. *Nombrar emociones.* Se evalúa a partir de la habilidad del niño para conocer y nombrar de manera diferenciada las emociones que percibe en otros y en sí mismo.
3. *Comprensión emocional.* Esta capacidad implica un proceso en el que el niño se da cuenta y atribuye significados a las emociones, implica un proceso de interpretación a partir de los significados que comienzan a atribuirse a los estados emocionales.
4. *Expresión emocional.* Es una micro competencia que integra a todas las micro competencias anteriores, percibir, reconocer, diferenciar, nombrar, comprender para después poder expresar lo que se siente en torno a las experiencias a través del lenguaje.

**Dimensión: Regulación emocional.** Evalúa tres micro competencias y siete indicadores.

5. *Tolerancia a la frustración.* Evalúa la capacidad para esperar, manteniéndose tranquilo ante situaciones que demandan esfuerzo, paciencia o que no suceden como se esperan es una micro competencia de gran importancia en el desarrollo socioemocional.
6. *Regulación de la impulsividad.* Se evalúa el control de las respuestas emocionales y encontrar el equilibrio en las reacciones a fin de organizar una respuesta con mejor posibilidad adaptativa.
7. *Diferimiento de recompensas.* Evalúa la capacidad para aplazar una recompensa inmediata a favor de otras. Se integra aquí la capacidad para esperar, para regular la reacción y para aceptar el cambio.

**Dimensión Comportamiento Social.** Evalúa seis micro competencias y quince indicadores.

8. *Capacidad de receptividad y escucha.* Se refiere a la capacidad del niño para escuchar y mostrar disposición e interés por participar y compartir diálogos.
9. *Integración de reglas de convivencia.* Evalúa la capacidad del niño para aceptar las normas y establecer patrones de convivencia en la escuela, el trabajo y el juego utilizando reglas de convivencia social básicas para la edad del niño
10. *Empatía.* Evalúa la capacidad para mostrarse sensible a las reacciones emocionales que muestran los demás, ser sensible a lo que siente o necesita el otro.

11. *Comportamiento prosocial*. Evalúa la capacidad para realizar acciones a favor de otras personas que son percibidas con una necesidad, estas conductas pueden orientarse a ayudar, consolar, compartir o defender.

12. *Respeto*. Evalúa la capacidad para mantener actitudes de inclusión y aceptación sin acentuar las diferencias como elemento de rechazo.

13. *Colaboración*. Evalúa la capacidad del niño para establecer relaciones participativas dentro de un grupo de manera constante e identificar relaciones de amistad dentro de un grupo de compañeros.

**Tabla 1**

*Micro competencias e indicadores que evalúan.*

Dimensión Consciencia Emocional	
1. Reconocimiento de emociones	1. Reconoce en rostros de personas o en imágenes diferentes emociones como alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa. 2. Relaciona expresiones como reír, llorar, gritar con emociones. 3. Relaciona expresiones emocionales con situaciones que las originan.
2. Nombrar emociones	4. Conoce el nombre de las emociones que observa en otros de forma correcta y convencional. 5. Conoce el nombre de las emociones que siente de manera correcta y convencional.
3. Comprensión emocional	6. Comprende lo que otros niños o personas expresan sobre cómo se sienten. 7. Identifica que sus emociones y conductas pueden producir reacciones en los demás. 8. Reconoce que algunos comportamientos, como mentir, robar o golpear, llevan a consecuencias no gratas.
4. Expresión emocional	9. Muestra expresiones y señales faciales diferenciadas para cada emoción. 10. Expresa emociones congruentes ante situaciones de logro o fracaso en sus metas. 11. Utiliza el lenguaje para expresar o hablar sobre sus emociones de manera clara.
Dimensión Regulación Emocional	
5. Tolerancia a la frustración	12. Logra esperar a que se dé solución a lo que desea o necesita, como esperar en una fila, esperar su turno. 13. Acepta de forma tranquila cuando algunas acciones que desea no las puede hacer o tener en el momento o en la forma deseada. 14. Se mantiene tranquilo ante la presión de intentar una tarea que le demanda mayor esfuerzo. (ejemplo= armar un rompecabezas complejo, mantenerse tranquilo durante la clase).
6. Regulación de la impulsividad	15. Controla con ayuda una respuesta emocional, modificándola o inhibiéndola. 16. Logra controlar emociones intensas de enojo, tristeza o miedo con apoyo de conductas que lo tranquilizan como el diálogo.
7. Diferimiento de recompensas	17. Muestra capacidad para inhibir, aplazar una conducta en el momento con el fin de obtener una recompensa. 18. Muestra capacidad para aplazar una recompensa inmediata a favor de otras a más largo plazo, pero de orden superior
Dimensión Comportamiento Social	
8. Capacidad de receptividad y escucha.	19. Muestra disposición para escuchar cuando se le habla. 20. Participa en diálogos o conversaciones integrando ideas de otros. 21. Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades
9. Integración de reglas de convivencia	22. Reacciona ante situaciones de saludo y despedida. empleando gestos sociales como decir adiós con la mano.

	23. Pide las cosas que necesita con cortesía diciendo por favor y al recibirlas da las gracias, pide permiso.
	24. Reconoce cuando cometió un error y pide disculpas.
	25. Sigue las reglas o acuerdos de convivencia.
10. Empatía	26. Percibe con precisión las emociones y sentimientos de los demás.
	27. Se muestra sensible a las reacciones emocionales que muestran sus compañeros u otras personas
11. Comportamiento prosocial	28. Realiza acciones a favor de otras personas como consolar o ayudar a quien percibe que lo necesita.
	29. Realiza acciones a favor de otras personas como compartir o defender a quien percibe que lo necesita.
12. Respeto	30. Muestra respeto hacia sus compañeros y adultos que le rodean, sin acentuar las diferencias como motivo de exclusión o rechazo.
	31. Muestra respeto hacia sí mismo.
13. Colaboración	32. Colabora en juegos o actividades de grupo.
	33. Se relaciona de manera constante dentro de un grupo de compañeros identificándolos como amigos.

Fuente: Elaboración propia.

## Tabla 2

*Situaciones Utilizadas en la Aplicación del Instrumento y Micro competencia que Evalúa*

Situación de evaluación	Micro competencias que evalúa
1. Relacionar expresiones con emociones	1. Reconocimiento de emociones.
2. ¿Qué están sintiendo?	2. Nombrar emociones
3. Los amigos.	3. Comprensión de emociones
4. Expreso mis emociones.	4. Expresión de emociones
5. Construyamos una torre	5. Tolerancia a la frustración
6. Regulando mis emociones.	6. Regulación de la impulsividad
7. ¿Qué prefieres?	7. Diferimiento de recompensas
8. Escucho y comparto.	8. Capacidad de receptividad y escucha
9. Frases de cortesía	9. Integración de reglas de convivencia
10. Camino a casa.	10. Empatía
11. ¿Qué puede hacer David?	11. Comportamiento prosocial.
12. ¡El mejor equipo!	12. Respeto
13. Mis mejores amigos.	13. Colaboración

Elaboración Propia.



## APLICACIÓN IDSE-PRESS

### Situación 1.

**IDSE-PREES**

<b>Dimensión: Consciencia emocional</b>			
<b>Micro competencia</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>	
1.Reconocimiento de emociones.	Relaciona expresiones emocionales con situaciones que las originan. (Integra el indicador 1, 2 y 3)	Lámina S-1 y S-1.1	
<b>Situación de aplicación 1. Relacionar expresiones con emociones</b>			
<p><b>INDICACIONES:</b></p> <p>El evaluador le dice al niño: “Todas las personas expresan emociones, vamos a descubrir que están sintiendo estos niños a través de lo que nos dicen sus rostros.”</p> <p>Se le muestra al niño una lámina con diferentes personajes y se señala una a una las 5 imágenes, diciendo:</p> <p>1.1 “Mira las caras de estos niños, Observa a cada uno detenidamente. Ahora dime (se señala la figura 1) <b>¿Qué le sucede a este niño?”</b></p> <p>El evaluador señala a cada personaje, comenzando por la figura 1 y se continúa con la dos hasta la figura 5, haciendo la misma pregunta para cada uno. Se registran las respuestas que da el niño en la hoja de respuestas. <b>Respuestas correctas:</b> Fig. 1 – Alegría, Feliz Fig. 2 -- Tristeza Fig. 3 -- Enojo Fig.4 – Miedo, Asustado Fig. 5 Sorpresa, asombrado</p> <p>No importa que el niño no dé el nombre correcto o convencional de la emoción</p> <p>1.2 Se continúa la aplicación, señalando nuevamente cada figura, comenzando por la figura 1 hasta la 5 y retomando las respuestas dadas por el niño. Se le pregunta al niño: <b>¿Cómo sabes que está...?</b> Ejemplo, si el niño dijo “está contento”, se le pregunta ¿cómo sabes que está contento? Se continúa las preguntas para cada personaje. Se registran las respuestas que da el niño en la hoja de respuestas. <b>Respuestas correctas:</b> Son aquellas en las que el niño relaciona gestos o expresiones faciales con emociones, por ejemplo; “porque está sonriendo”, “porque tiene su boca hacia abajo y parece que está llorando”. Son válidas las respuestas en las que el niño imita la expresión facial del personaje como forma de explicación.</p> <p>Se muestra al niño la lámina S.1.1 y se le dice:</p> <p>1.3 “Ahora tengo aquí las caras de niños que expresan emociones (se señalan las caritas que se encuentra en la parte inferior de la lámina) y niños en diferentes situaciones, dime: <b>¿Cuál carita con su emoción crees que corresponde a cada situación?</b></p> <p>Se registran las respuestas que da el niño en la hoja de respuestas. Respuestas correctas: (S1 – F3) (S2 – F4) (S3 – F2) (S4 – F5) (S5 –F1)</p>			
<b>Niveles de dominio para los reactivos de la situación.</b>			
<b>Ausente 1</b>	<b>Incipiente 2</b>	<b>Suficiente 3</b>	<b>Óptimo 4</b>
El niño no reconoce, ni distingue que las expresiones que muestran los personajes se relacionan con emociones o no da respuesta.	El niño describe la expresión que muestra el personaje, aunque no la relaciona con alguna emoción. Ejemplo: está llorando, está contento, está gritando...	El niño relaciona las expresiones que muestran los personajes con emociones de manera correcta, ejemplo: está feliz, está enojado, está triste. Pero no hay una asociación adecuada a la situación que las origina.	El niño reconoce las expresiones emocionales que muestran los personajes y las relaciona adecuadamente con expresiones específicas y con las situaciones que las origina. No importa que el niño no dé el nombre correcto o convencional de la emoción.

## Situación 2.

IDSE-PREES

<b>Dimensión: Consciencia emocional</b>			
<b>Micro competencia</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>	
2. Nombrar emociones	Conoce el nombre de las emociones que siente y que observa en otros niños o personas de forma correcta (Indicador 4 y 5)	Lámina S-2	
<b>Situación de aplicación 2. ¿Qué están sintiendo?</b>			
<p>INDICACIONES:</p> <p>Se le muestra al niño la lámina en la que se presentan niños en diferentes situaciones. Se le dan las indicaciones al niño mientras se señala una a una las situaciones, comenzando por la 1 hasta la 5. Se le dice al niño:</p> <p>2.1. “Observa ahora a estos niños, (se señala la figura 1) ¿qué está sintiendo esta niña?            Respuesta correcta: Alegría, felicidad, está feliz, está contenta.            Si la respuesta que da el niño no corresponde al nombre correcto de la emoción, se la pregunta al niño ¿Cómo se llama lo que siente este niño?            Se registra la respuesta tal como el niño la dé.</p> <p>2.2 Se continúa la aplicación preguntándole al niño: Y tú:</p> <p>a) ¿Cómo te sientes cuando te celebran tu cumpleaños?            Respuesta correcta: Feliz, alegre, contento</p> <p>b) ¿Cómo te sientes cuando sabes que te van a llamar la atención por algo que hiciste?            Respuesta correcta: Asustado, con miedo</p> <p>c) ¿Cómo te sientes cuando tus papás se van y te quedas solo? Respuesta correcta: Triste</p> <p>d) ¿Cómo te sentirías si alguien rompe tu juguete preferido? Respuesta correcta: Enojado.            Registrar las respuestas del niño en la hoja de respuestas.</p>			
<b>Niveles de dominio para los reactivos de la situación.</b>			
<b>Ausente 1</b>	<b>Incipiente 2</b>	<b>Suficiente 3</b>	<b>Óptimo 4</b>
El niño no da respuesta o la respuesta no se relaciona con lo que se le pide.	El niño describe la expresión del personaje, pero no da un nombre específico para la emoción. Ejemplo: está llorando, está contento, está gritando.	El niño nombra de manera correcta las emociones que expresan los personajes.	El niño nombra de manera correcta y convencional las emociones que observa en los personajes y las emociones que él siente

## Situación 3.

IDSE-PREES

<b>Dimensión: Consciencia emocional</b>		
<b>Micro competencia</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>
3. Comprensión emocional.	Comprende que algunos comportamientos llevan a consecuencias, diferenciando comportamientos aceptables de los no aceptables. (Indicador 6, 7 y 8)	Lámina S-3
<b>Situación de aplicación 3. Los amigos</b>		
<p>INDICACIONES:</p> <p>Se muestra al niño la lámina S-3y se le dice:            “Voy a contarte una historia, observa los dibujos y escucha con atención, después te haré algunas preguntas”.            Historia: Señale imagen 1: - Luis y Mario eran buenos amigos, todas las tardes jugaban juntos.</p>		

Imagen 2: - Una tarde Luis tomó prestado el juguete preferido de Mario sin pedírselo.

Imagen 3: - Jugaba con él, cuando por accidente Luis lo quebró.

Imagen 4: - Cuando Mario se dio cuenta, comenzó a llorar y le dijo a Luis que ya no sería su amigo.

Imagen 5: - Luis se quedó sin saber qué hacer y llorando se fue a su casa.

“Ahora, te voy a hacer algunas preguntas”

(El niño puede permanecer observando las imágenes mientras responde las preguntas. Registrar las respuestas que da el niño en la hoja de respuesta)

**3.1 ¿Cómo se sentían Luis y Mario cuando jugaban juntos? Respuesta: Alegría, felices, contentos.  
¿Qué crees que sintió Mario cuando por accidente se quebró su juguete?**

Respuestas aceptables: “enojo”, “triste”, “asustado”.

**3.2 ¿Por qué Mario le dijo a Luis que ya no sería su amigo?**

Respuestas aceptables: “Porque tomó su juguete sin pedirlo”, “Porque Luis rompió su juguete”, “Porque se enojó por lo que hizo Luis”.

**¿Por qué se sintió triste Luis?**

Respuesta aceptable: “Porque Mario se enojó con él”, “porque Mario ya no sería su amigo”.

**3.3 ¿Crees que Luis hizo algo no adecuado?** Si el niño responde “Sí”, preguntar ¿qué hizo?

Respuestas aceptables: “Tomó el juguete sin pedirlo”, “tomó un juguete que no le pertenece”

#### Niveles de dominio para los reactivos de la situación.

<b>Ausente 1</b>	<b>Incipiente 2</b>	<b>Suficiente 3</b>	<b>Óptimo 4</b>
El niño no da respuestas o sus respuestas no se relacionan con lo que se le pregunta.	A partir de la pregunta 3.1.1, el niño muestra comprensión de la emoción que presentó el personaje Pero no da respuesta a las preguntas del inciso 3.1.2 y 3.1.3	El niño además de comprender las emociones que expresan los personajes, identifica que las emociones de una persona generan reacciones en los demás. (3.1.1 y 3.1.2)	El niño comprende las emociones que expresan los personajes, identifica que las emociones de una persona generan reacciones en los demás y reconoce que los comportamientos no adecuados generan consecuencias. (3.1.1, 3.1.2, y 3.1.3)

## Situación 4.

IDSE-PREES

<b>Dimensión Consciencia Emocional</b>		
<b>Micro competencia</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>
4.Expresión emocional	4.1 Expresa emociones de manera congruente a través del lenguaje (Indicador 9, 10 y 11)	Lámina S-4
<b>Situación de aplicación 4. Expreso mis emociones.</b>		
INDICACIONES:		
Mostrar la lámina S-4 y decirle al niño: “Mira, parece que a Luis y a Mario les han sucedido situaciones que los han hecho sentir alegres, enojados, apenados y tristes.”		
Preguntar al niño:		
4.1 ¿A ti te ha sucedido algo parecido? Cuéntame...		
Motivar al niño a comunicarle las emociones que en él se habrían generado si le sucediera una situación similar.		

El evaluador puede apoyarse con las siguientes preguntas:

**¿Y tú, cómo te sentirías?**

**¿Cómo te sentirías si alguien se lleva alguno de tus juguetes sin pedírtelo?**

**¿Qué te hace sentir triste?**

Es importante observar las expresiones faciales, corporales que realiza el niño mientras habla sobre su experiencia, permitir la expresión del niño por 1 minuto y continuar la aplicación.

Respuestas aceptables: \* El niño muestra expresiones faciales o corporales diferentes a cada emoción y congruentes a las situaciones que relata. \* El niño habla sobre sus emociones de manera clara.

#### Niveles de dominio para los reactivos de la situación.

<b>Ausente 1</b>	<b>Incipiente 2</b>	<b>Suficiente 3</b>	<b>Óptimo 4</b>
El niño no da respuesta o su respuesta no hace referencia a la forma en que él expresa las emociones.	El niño muestra expresiones faciales diferentes para cada emoción, pero no las expresa a través del lenguaje	El niño muestra expresiones faciales diferentes para cada emoción y sus reacciones son congruentes a las situaciones, aunque no es el lenguaje la principal alternativa de expresión.	El niño utiliza el lenguaje para expresar o hablar sobre sus emociones de forma clara y congruente a las situaciones que vive.

## Situación 5.

IDSE-PREES

<b>Dimensión: Regulación emocional</b>		
<b>Habilidad</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>
5.Tolerancia a la frustración.	Muestra capacidad para esperar, manteniéndose tranquilo ante situaciones que le demandan esfuerzo o que no suceden como él lo espera. (Indicadores 12, 13 y 14)	Cubos de madera, reloj para medir tiempo o cronómetro
<b>Situación de aplicación 5. Construyamos una torre</b>		
<p>INDICACIONES:</p> <p>Observar la conducta del niño desde el primer momento.</p> <p>- Se colocan los cubos sobre la mesa y se le dice al niño:</p> <p>5.1 “Escucha las indicaciones, vamos a construir una torre con estos cubos, solo tendremos que seguir algunas reglas, escúchalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La haremos entre los dos, una vez tú y una vez yo</li> <li>• Tenemos solo 15 segundos para terminarla por lo que hay que hacerla lo más pronto que podamos,</li> <li>• Hay que usar todos los cubos. La torre no se puede caer y si se cae tendremos solo una oportunidad más para lograrlo.</li> </ul> <p>5.1.2 y 5.1.3 El evaluador coloca el reloj o cronómetro listo para iniciar y se comienza la construcción de la torre: “Comenzamos” (el evaluador coloca la primera pieza) y se observa la conducta del niño durante la ejecución. Si se logra la torre se pasa al siguiente reactivo, si no se logra se continúa solo con una oportunidad más*.</p> <p>Respuestas aceptables: * El niño espera las indicaciones que da el evaluador. * El niño tolera la espera hasta que el evaluador le indica que pueden comenzar. * El niño toma el material de manera tranquila. * El niño se conduce tranquilo al realizar la tarea.</p>		

\*Nota: La evaluación de la respuesta que da el niño, no considera que logre o no realizar la torre, pues lo que se evalúa es la forma en que se conduce el niño en la actividad.

**Niveles de dominio para los reactivos de la situación.**

<b>Ausente 1</b>	<b>Incipiente 2</b>	<b>Suficiente 3</b>	<b>Óptimo 4</b>
El niño toma los materiales sin esperar a que se le den o explique la actividad, no espera ni sigue las indicaciones que se le dan.	El niño observa los materiales y espera las indicaciones, pero no las sigue.	Espera las indicaciones, las sigue de manera correcta, pero se comporta ansioso o apresurado por terminar.	Logra esperar al escuchar y seguir las indicaciones de forma tranquila y correcta. Se muestra atento y en calma durante la actividad.

## Situación 6.

**IDSE-PREES**

**Dimensión: Regulación emocional.**

<b>Habilidad</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>
6. Regulación de la impulsividad.	Controla respuestas emocionales de enojo, miedo o tristeza, de manera voluntaria modificándolas o inhibiéndolas. (Indicadores 15 y 16).	Lámina S-6

**Situación de aplicación 6. Regulando mis emociones**

INDICACIONES.

Se muestra al niño la lámina S-6 con tres pares de imágenes de rostros con emociones intensas de enojo, miedo y tristeza.

Se señala la primera pareja de rostros comenzando con la de la parte superior y se le dice al niño:

“Mira este niño, aquí está enojado, pero aquí está muy enojado,

Se continúa con la figura de la niña y se le dice: Mira esta niña, aquí tiene miedo, pero aquí tiene mucho miedo.

Se termina con la tercera imagen: “Y este niño está triste, pero aquí está muy triste.”

Cuando estamos muy enojados, a tenemos mucho miedo o estamos muy triste podemos hacer algo para sentirnos mejor.

- a) ¿Qué puede hacer el para que se le quite el enojo?      Cuando tú te enojas, ¿qué haces para que se te quite el enojado o sentirte mejor?
- b) ¿Qué puede hacer el niño para que se le quite el miedo?      Cuando tienes mucho miedo ¿qué haces para que se te quite el miedo?
- c) ¿Qué puede hacer el niño para que se le quite la tristeza?      Cuando tú te sientes muy triste, ¿qué haces para que se te quite la tristeza?

Registra las respuestas del niño en la hoja de respuestas.

Respuestas aceptables: La puntuación de estos indicadores requiere apoyarse en las respuestas y conductas que el niño muestra en otras situaciones como la 5, especialmente si se observa que el niño requiere constantemente del adulto para regular sus emociones y respuestas.

**Niveles de dominio para los reactivos de la situación.**

<b>Ausente 1</b>	<b>Incipiente 2</b>	<b>Suficiente 3</b>	<b>Óptimo 4</b>
El niño no controla sus emociones. No identifica que puede hacer algo para estar mejor.	El niño busca la ayuda de un adulto, para regular sus emociones y sentirse mejor.	El niño logra controlar emociones como el enojo, pero aún requiere del adulto para regular otras como el miedo o la tristeza.	El niño realiza acciones que le permiten regular sus emociones de enojo, tristeza o miedo y reconoce lo que lo hace sentir feliz.

## Situación 7.

IDSE-PREES

<b>Dimensión: Regulación emocional</b>			
<b>Habilidad</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>	
7. Diferimiento de recompensa	Muestra capacidad para aplazar una recompensa inmediata a favor de otras a más largo plazo, pero de orden superior. 17 y 18	Lámina S-7 para niña.	
<b>Situación de aplicación 7 ¿Qué prefieres?</b>			
<p>INDICACIONES:</p> <p>Utilice la lámina para niña o para niño de acuerdo con la descripción y si el evaluado es niño o niña. La consideración del sexo del personaje se realiza solo para fines de lograr un mejor acercamiento con el niño o la niña en la evaluación.</p> <p>Continúe diciendo a la niña: “Vamos a ver tú que prefieres, escucha con atención:</p> <p>7.1.1 “La mamá de Lucero (David)le dijo: “Lucero (David), si haces todas tus tareas en la escuela, te daré una moneda para comprar un dulce a la salida”.</p> <p>a) ¿Qué crees que hará Lucero (David)?</p> <p>b) ¿Para qué o por qué lo hará? Registrar la respuesta que da el niño.</p> <p>7.1.2 “Ahora, si Lucero (David) decide no comprar su dulce y guarda su moneda el lunes, el martes, el miércoles, el jueves el viernes tendrá muchas monedas y podrá comprar el juguete que ella quiere.</p> <p>c) ¿Y tú que prefieres?:</p> <p>* Gastar tu moneda cada día en un dulce o guardarla para tener más y comprar algo que te gusta</p> <p>Registrar las respuestas del niño en la hoja de respuestas.</p>			
<b>Niveles de dominio para los reactivos de la situación.</b>			
<b>Ausente 1</b>	<b>Incipiente 2</b>	<b>Suficiente 3</b>	<b>Óptimo 4</b>
El niñ@ no responde o en su respuesta no da indicadores de lo que se le pregunta.	El niño comienza a mostrar intención de inhibir o realizar una conducta, pero no hay relación con algo que espera obtener, ejemplo: el niño responde “hace su tarea”, pero no relaciona esta acción a la gratificación.	El niño orienta su conducta a obtener la recompensa de forma inmediata (el dulce).	La respuesta del niño orienta a aplazar el obtener la recompensa inmediata por la recompensa a más largo plazo, el niño prefiere juntar las monedas y comprarse su juguete

## Situación 8.

IDSE-PREES

<b>Dimensión: Comportamiento social</b>		
<b>Habilidad</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>
8. Capacidad de receptividad y escucha.	Muestra disposición para escuchar cuando se le habla y participar en diálogos. (Indicadores 19, 20 y 21)	Ninguno.
<b>Situación de aplicación 8. Escucho y comparto</b>		

**INDICACIONES:**

- Para evaluar este indicador, se requiere retomar las observaciones del desempeño del niño a lo largo de la evaluación. Observar si:

- El niño ha mostrado disposición para escuchar las indicaciones
- El niño ha mostrado disposición o interés por responder y compartir información relacionada a lo que se le pregunta. Se pueden tomar como referencia las respuestas que dio el niño en la situación 3, 4, 6 y 7.
- El niño ha participado en los diálogos que marcan las situaciones de los reactivos anteriores, proponiendo ideas.

<b>Niveles de dominio para los reactivos de la situación.</b>			
<b>Ausente 1</b>	<b>Incipiente 2</b>	<b>Suficiente 3</b>	<b>Óptimo 4</b>
El niño muestra desinterés para escuchar, no da respuestas o da respuestas de manera aislada o con poco interés de compartir.	El niño escucha y responde al llamado, sus comentarios son breves y poco asertivos al tema.	Escucha indicaciones, se muestra receptivo, participa en diálogos, comparte algunas ideas.	El niño escucha indicaciones, muestra disposición a compartir, dar respuestas y proponer ideas al hacer una actividad o al tomar acuerdos.

**Situación 9.****IDSE-PREES****Dimensión: Comportamiento social**

<b>Habilidad</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>
9. Integración de reglas de convivencia.	Acepta normas para la convivencia, el trabajo y el juego, manifestando conductas básicas de convivencia y de responsabilidad personal. (Indicadores (Indicador 22, 23, 24 y 25)	Lámina S-9 y S-9a

**Situación de aplicación 9. "Frases de cortesía"****INDICACIONES:**

Mostrar al niño la lámina S-9 y señalar los personajes, diciéndolo al niño:

"Mira, esta niña se llama Caro y este niño se llama Ricardo.

Vamos a ayudar a Caro a conocer las frases de cortesía que utilizamos en diferentes momentos.

Se señala cada una de las imágenes en orden alfabético, se le dice la pregunta que corresponde a cada imagen y se registra la respuesta que da el niño en la hoja de respuestas.

- Caro llega a la escuela y su maestra la saluda, Caro responde Respuesta: "Hola", "Saluda", "buenos días".
  - Al final del día Caro se va de la escuela y se despide diciendo... Respuesta: "Adiós" (el niño puede expresarlo con un movimiento de mano, pero es necesario que señale claramente que es un adiós.
- Caro desea que Ricardo le dé un poco de helado, ella se lo pide diciendo... Respuesta "por favor"
  - Ricardo aceptó y le dio helado a Caro. Caro le sonrió diciendo... Respuesta: "Gracias"  
Registrar las respuestas que da el niño en la hoja de respuestas
- Se muestra al niño la lámina S-9a:
  - Caro desea pasar, pero Ricardo no la deja, ella de forma amable le dice... "Respuesta: "Con permiso", "me dejas pasar por favor"
  - Al pasar Caro tira por accidente los colores de Ricardo, ella le dice... Respuesta: "Perdón", "Me disculpas".  
Registrar las respuestas que da el niño en la hoja de respuestas.

\* Para dar puntaje a esta situación es importante considerar dos momentos de observación:

El primer momento se refiere a las muestras de saludo o cortesía que ha hecho del niño durante el desarrollo de la evaluación, si saluda o responde el saludo, si usa “gracias” o “por favor”.  
El segundo momento corresponde a las respuestas que da el niño a la situación 9 “frases de cortesía”.

**Niveles de dominio para los reactivos de la situación.**

<b>Ausente 1</b>	<b>Incipiente 2</b>	<b>Suficiente 3</b>	<b>Óptimo 4</b>
El niño no logra dar una respuesta en la que integre algún comportamiento de uso de reglas de convivencia, en el primer y en el segundo momento de la evaluación.	El niño muestra conductas de uso de reglas de convivencia al responder al saludo del evaluador, pero no da respuestas a los indicadores del segundo momento de observación o solo da respuesta al saludo.	El niño responde al saludo del evaluador en el primero momento y además manifiesta conductas de saludo, despedida, pedir las cosas por favor y dar las gracias.	El niño logra dar una respuesta adecuada al primer momento y manifiesta conductas básicas de convivencia y responsabilidad personal como saludar, despedirse, pedir las cosas por favor, dar las gracias, pedir permiso y disculparse

## Situación 10.

IDSE-PREES

<b>Dimensión: Comportamiento social</b>		
<b>Habilidad</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>
10. Empatía	Se muestra sensible a las reacciones emocionales que manifiestan otras personas (Indicador 26 y 27).	Lámina S-10, S-10a y S-10b
<b>Situación de aplicación 10. Camino a casa</b>		
<p>INDICACIONES:</p> <p>Registrar las respuestas del niño en la hoja de respuestas y observar si van acompañadas de expresiones faciales, entonaciones o gesticulaciones que muestren al niño visiblemente sensible frente a lo que observa.</p> <p>10.1 Se comienza mostrando al niño la lámina S-10 y se le dice: “Este es David, va caminando rumbo a su casa”. “En el camino encontré a su amigo Roberto y observé que algo pasó</p> <p>a) ¿Qué le pasa a Roberto?                      aa) ¿Qué puede hacer David por su amigo?</p> <p>Se muestra la lámina S-10a y se le dice al niño: “David siguió caminando y encontró a un perrito.</p> <p>b) ¿Qué le pasa al perrito?                      bb) ¿Qué puede hacer David por él?</p> <p>Se muestra la lámina S-10b y se le dice al niño: “David siguió caminando y encontró a su amigo Lalo</p> <p>c) ¿Qué le pasa a Lalo?                          cc) ¿Qué puede hacer David por él?</p> <p>Nota: “Visiblemente sensible significa que los gestos o entonaciones de voz que el niño realiza son congruentes con lo que expresa verbalmente. *Las respuestas a la pregunta ¿qué puede hacer David?, servirán para evaluar el indicador “realiza acciones a favor de otras personas” de la situación 11</p>		
<b>Niveles de dominio para los reactivos de la situación.</b>		



<b>Ausente 1</b> El niño no logra diferenciar las emociones que expresan los diferentes personajes.	<b>Incipiente 2</b> El niño percibe las emociones que expresan los personajes, pero no muestra sensibilidad.	<b>Suficiente 3</b> El niño percibe y se muestra sensible ante las emociones que expresan los diferentes personajes	<b>Óptimo 4</b> El niño percibe las emociones que expresan los diferentes personajes y se muestra visiblemente sensible a lo que les sucede, identificando lo que lo hace sentirse mal.
--	---	--	--

## Situación 11.

IDSE-PREES

<b>Dimensión: Comportamiento social</b>		
<b>Habilidad</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>
11. Comportamiento prosocial.	Realiza acciones a favor de otras personas como consolar, ayudar, compartir o defender a quien percibe que lo necesita. (Indicador 28 y 29).	Ninguno.
<b>Situación de aplicación 11. ¿Qué puede hacer David?</b>		
INDICACIONES: Para evaluar esta situación se toman las respuestas que el niño dio a la pregunta <b>¿qué puede hacer David?</b> en la situación 10. Identificar si en las respuestas que da el niño: * Se muestra sensible a lo que sucede a los personajes: se cayó, le duele su pierna, no puede, está enfermo, tiene hambre, se burlan de él... * Si da respuestas orientadas a ayudar, a consolar, a compartir o a defender. Señalar el nivel de dominio en la hoja de respuestas.		
<b>Niveles de dominio para los reactivos de la situación.</b>		
<b>Ausente 1</b> El niño no da respuesta en las que realice acciones a favor de otras personas.	<b>Incipiente 2</b> El niño se muestra sensible con lo que le sucede al personaje, pero sus respuestas no orientan a ayudar, consolar o dar apoyo. Ejemplo: describe lo que le pasa al personaje: se cayó, está enfermo, no puede...etc.	<b>Suficiente 3</b> El niño se muestra sensible a lo que sucede con los personajes y da respuestas orientadas a ayudar; ejemplo: se cayó, lo ayuda a levantarse, no puede y la ayuda con la bolsa, etc.
		<b>Óptimo 4</b> El niño se muestra sensible a lo que sucede con los personajes y da respuesta correcta a las situaciones que se le presentan identificando conductas de ayuda, consuelo, compartir y defensa con quien lo necesita.

## Situación 12.

IDSE-PREES

<b>Dimensión: Comportamiento social</b>		
<b>Habilidad</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>
12. Respeto.	Muestra respeto hacia los compañeros que le rodean, sin acentuar las diferencias normales como motivo de exclusión o rechazo (Indicador 30 y 31)	Lámina S-12 Niños en diferentes situaciones.
<b>Situación: 12 El mejor equipo.</b>		

<p><b>INDICACIONES:</b></p> <p>Se Muestra al niño la lámina S-12, se señala al niño “Roberto” y se le dice:          -“Roberto participará en una actividad en la escuela y reunirá a sus mejores amigos.          Si tú fueras Roberto, señálame con tu dedo: 3 niños que escogerías para formar el equipo”          Registrar las respuestas del niño en la hoja de respuesta, anotando las letras de los niños elegidos.</p> <p>- Al terminar de señalar a los niños que ha elegido, se le pregunta: ¿Por qué elegiste a ellos? Registrar la respuesta.</p> <p>- Si no elige a alguno de los niños que muestra alguna situación espacial o diferencia (niña en silla de ruedas, niña con lentes, niño con muletas) se señalan y se le pregunta:          a) ¿Por qué no elegiste a alguno de ellos?, b) ¿Con quién NO te gustaría jugar? c) ¿Por qué?          Se registran sus respuestas.</p>
--

**Niveles de dominio para los reactivos de la situación.**

<b>Ausente 1</b>	<b>Incipiente 2</b>	<b>Suficiente 3</b>	<b>Óptimo 4</b>
El niño no da respuesta o muestra una franca exclusión al formar el equipo, por las diferencias que encuentra en los personajes	El niño integra el equipo sin observar las condiciones de cada personaje	El niño integra el equipo reconociendo las condiciones de cada uno y da una respuesta que demuestra aceptación y respeto, pero no inclusión.	El niño integra el equipo reconociendo las condiciones de cada uno y da una respuesta que demuestra aceptación, respeto e inclusión.

**Situación 13.**

**IDSE-PREES**

<b>Dimensión: Comportamiento social</b>			
<b>Habilidad</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Materiales</b>	
13. Colaboración.	Establece relaciones participativas y de amistad dentro de un grupo (Indicadores 32 y 33).	Ninguno.	
<b>Situación de aplicación 13. Mis mejores amigos.</b>			
<p><b>INDICACIONES:</b></p> <p>Se retoma la situación anterior sobre el mejor equipo y se le pregunta al niño:</p> <p>13.1 Si formarás el equipo con niños de la escuela:            a) ¿A quién juntarías en el equipo?, b) ¿Con quién te gusta jugar en la escuela?            c) ¿Tienes amigos? d) ¿Quiénes son tus amigos?</p> <p>Para dar puntuación a esta situación tomando como base las respuestas que da el niño a estas preguntas y las observaciones que tiene la maestra sobre la interacción del niño con otros niños de su grupo.</p>			
<b>Niveles de dominio para los reactivos de la situación.</b>			
<b>Ausente 1</b>	<b>Incipiente 2</b>	<b>Suficiente 3</b>	<b>Óptimo 4</b>
El niño no da respuesta, se le dificulta colaborar e integrar a otros niños en sus juegos.	El niño se relaciona con algunos niños de su grupo, aunque su participación es mínima y aún no presentes las relaciones de amistad.	El niño se relaciona con niños de su grupo y otros compañeros de juego, se integra y participa en diferentes actividades.	El niño identifica, se relaciona y participa con sus compañeros de manera constante. Identifica relaciones de amistad.

## BEREMOS POR GRUPO DE EDAD Y GRADO ESCOLAR

**Tabla 3**

*Baremos por Grupo de Edad y Grado Escolar*

<b>3 años Primer grado</b>	<b>Perc.</b>	<b>Suma CE</b>	<b>Suma RE</b>	<b>Suma CS</b>	<b>Suma Total</b>	<b>4 años 1er grado</b>	<b>Perc.</b>	<b>Suma CE</b>	<b>Suma RE</b>	<b>Suma CS</b>	<b>Suma Total</b>
	75	11	9	17	36		75	12	10	18	40
	50	9	8	14	32		50	10	9	16	35
	25	8	7	12	27		25	8	7	14	28
<b>4 años 2do. grado</b>	<b>Perc.</b>	<b>Suma CE</b>	<b>Suma RE</b>	<b>Suma CS</b>	<b>Suma Total</b>	<b>5 años 2do. grado</b>	<b>Perc.</b>	<b>Suma CE</b>	<b>Suma RE</b>	<b>Suma CS</b>	<b>Suma Total</b>
	75	13	10	20	42		75	14	10	21	45
	50	12	9	18	38		50	13	10	20	42
	25	10	8	16	35		25	11	9	17	38
<b>5 años 3er grado</b>	<b>Perc.</b>	<b>Suma CE</b>	<b>Suma RE</b>	<b>Suma CS</b>	<b>Suma Total</b>	<b>6 años 3er Grado.</b>	<b>Perc.</b>	<b>Suma CE</b>	<b>Suma RE</b>	<b>Suma CS</b>	<b>Suma Total</b>
	75	15	11	22	48		75	15	12	23	50
	50	14	11	21	45		50	15	11	22	47
	25	12	10	19	41		25	12	10	20	42

CE (Consciencia emocional), RE (Regulación Emocional), CS (Comportamiento Social), ET (Escala Total).

Fuente: Cálculo de baremos a partir de la revisión de las puntuaciones.

**Tabla 4**

*Niveles de Predictibilidad a partir de los Baremos*

<b>3 años 1er grado</b>	<b>Percentil</b>	<b>Nivel</b>	<b>Suma Total</b>	<b>4 años 1er grado</b>	<b>Percentil</b>	<b>Nivel</b>	<b>Suma Total</b>
	<76	Óptimo	< o = 37		<76	Óptimo	< o = 41
	75	Suficiente	33 a 36		75	Suficiente	36 a 40
	50	Incipiente	28 a 32		50	Incipiente	29 a 35
	25	Bajo	> o = 27		25	Bajo	> o = 28
<b>4 años 2do. grado</b>	<b>Percentil</b>	<b>Nivel</b>	<b>Suma Total</b>	<b>5 años 2do grado</b>	<b>Percentil</b>	<b>Nivel</b>	<b>Suma Total</b>
	<76	Óptimo	< o = 43		<76	Óptimo	< o = 46
	75	Suficiente	39 a 42		75	Suficiente	43 a 45
	50	Incipiente	36 a 38		50	Incipiente	39 a 42
	25	Bajo	> o = 35		25	Bajo	> o = 38

5 años			6 años				
3er grado	Percentil.	Nivel	Suma Total	3er grado	Percentil	Nivel	Suma Total
	<76	Óptimo	< o = 49		<76	Óptimo	< o = 51
	75	Suficiente	46 a 48		75	Suficiente	48 a 50
	50	Incipiente	42 a 45		50	Incipiente	43 a 47
	25	Bajo	> o = 41		25	Bajo	> o = 42

Fuente: Cálculo de baremos a partir de la revisión de las sumas más típicas.

#### CATEGORÍAS DE DESEMPEÑO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL A PARTIR DE LOS BEREMOS.

**Óptimo.** El desarrollo socioemocional alcanzado por el niño o niña, integra el logro de los indicadores propuestos en todas las micro competencias de forma precisa de acuerdo con lo establecido para su edad y grado.

**Suficiente.** El nivel de desarrollo socioemocional alcanzado muestra un buen avance con relación a la edad o al grado escolar. En las micro competencias se manifiesta el logro de indicadores elementales, pero quedan aún pendientes los indicadores de mayor complejidad que las definen.

**Incipiente.** El desarrollo socioemocional que muestra el niño o niña en todas las micro competencias comienza a manifestar comportamientos adecuados, aunque no hay precisión en las respuestas que se brindan, estando aún por debajo de alcanzar el nivel promedio esperado.

**Bajo.** El desarrollo socioemocional del niño o niña, en todas las micro competencias o en su mayoría se encuentran muy por debajo a lo esperado a su edad. Las respuestas que brinda son vagas o ausentes.