



Evaluación de habilidades socioemocionales en alumnos mexicanos que ingresan a educación primaria

Evaluation of socio-emotional skills in Mexican students entering primary education

Yolanda Guevara Benítez*, Juan Pablo Rugerío Tapia*, Claudia Flores Rubí*, Ángela Hermosillo García*, Karlena Cárdenas Espinoza* y Alejandra Corona Guevara*.

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala*

Citación | Guevara, Y., Rugerío, J. P., Flores, C., Hermosillo, A., Cárdenas, K. y Corona, A. (2022). Evaluación de habilidades socioemocionales en alumnos mexicanos que ingresan a educación primaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 570-585.

Artículo recibido, 15-03-2021; aceptado, 01-08-2022; publicado 15-08-2022.

Resumen

La investigación se llevó a cabo para desarrollar, valorar y aplicar un instrumento dirigido a evaluar diversas habilidades socioemocionales de alumnos mexicanos de educación básica primaria. La valoración se realizó con la participación de cinco jueces expertos. El instrumento evalúa habilidades ubicadas en los seis Ejes Temáticos del Programa Nacional Aprendamos a Convivir para nivel preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2016): Reconocimiento de sí mismo y los demás, Autoestima, Manejo de emociones, Convivencia y respeto, Reglas de convivencia, Manejo y resolución de conflictos, Importancia de la familia y respeto a la diversidad. La aplicación del instrumento se llevó a cabo individualmente con 69 alumnos de primer grado, de tres escuelas públicas de la Ciudad de México. Los resultados indicaron niveles bajos en: reconocimiento de características, importancia de las reglas, control de emociones y conductas, importancia de la familia y respeto a la diversidad. Se ubicaron situaciones de violencia, abuso, aislamiento y discriminación.

Palabras clave | instrumento, habilidades socioemocionales, educación inicial.

Abstract

The purpose of the present research was to develop, evaluate and apply a socio-emotional development instrument on elementary school Mexican students. Five expert judges conducted validation. The instrument evaluates recognition to oneself and others, self-

¹Dra. Yolanda Guevara Benítez. Email: cyguevara@unam.mx Tel. 56231333, Ext. 39762. Dirección: Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación. Av. de los Barrios no. 1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, CP 54090.

esteem, emotional management, coexistence and respect, coexistence rules, conflict management and resolution, the importance of family and respect for diversity. The instrument was individually implemented on sixty-nine first graders from three different public schools in Mexico City. The results showed low levels on features' recognition, the significance of rules, emotional control and behaviors, the importance of the family and respect for diversity. Situations of violence, abuse, isolation and discrimination were found.

Keywords | instrument, socio-emotional skills, elementary education.

El desarrollo socioemocional de los niños inicia desde edades muy tempranas, durante las interacciones cotidianas con sus cuidadores y con los integrantes de su familia (Guevara et al., 2020), por ello, durante muchos años se consideró que el desarrollo socioemocional de los niños y adolescentes era una competencia exclusiva de la familia. Sin embargo, cada vez es más claro que ese desarrollo debe ser promovido dentro de los centros escolares.

Weissberg et al. (2015) mencionan que, en Estados Unidos y diversos países europeos se han establecido políticas educativas para implementar programas para promover el aprendizaje social y emocional, desde el nivel preescolar, como parte de su currículum académico estándar. Rimm-Kaufman y Hulleman (2015) señalan que existen numerosas evidencias empíricas de la eficacia de las intervenciones dirigidas a los alumnos de niveles educativos iniciales, para ayudarlos a relacionarse de manera positiva, a distinguir el estado emocional de sus amigos, así como a enriquecer habilidades para mejorar la cognición, lo cual aumenta sus aptitudes en clase y repercute de forma positiva en su actitud hacia el aprendizaje y en su desempeño escolar. Entre las principales competencias que suelen contemplarse como parte del desarrollo socioemocional están: autoconocimiento, autodominio o regulación de emociones y conductas, conciencia social con respeto y empatía hacia los demás, entendimiento de normas sociales de conducta dentro de contextos familiares, escolares y comunitarios, así como habilidades sociales para establecer relaciones interpersonales con base en principios éticos, de seguridad y de normas sociales (Weissberg et al., 2015; Zins et al., 2004).

En el contexto hispano y latinoamericano se han realizado diversas investigaciones dirigidas a evaluar las habilidades socioemocionales en poblaciones de niños y adolescentes que cursan educación secundaria, o los últimos grados de educación primaria, así como a documentar las relaciones entre el nivel de competencia social y el desempeño académico (Acevedo y González, 2015; Barrios y Frías, 2016; Carbonero et al., 2015; Coronel et al., 2011; Guevara et al., 2017; Gutiérrez y Expósito, 2015; Malander, 2016; Santamaría y Valdés, 2017). Estas investigaciones reportan que, en una alta proporción de los estudiantes, se presentan bajos niveles de competencia social, en diversos aspectos evaluados. También hay coincidencia en que los alumnos que muestran problemas emocionales suelen presentar problemas de índole social y académica, ocurriendo lo contrario con alumnos cuyo desarrollo socioemocional es adecuado.

Uno de los hallazgos más importantes en este campo de investigación se relaciona con el hecho de que quienes muestran indicadores de un desarrollo socioemocional adecuado representan menos del 20% de los alumnos participantes en los diversos estudios. Por ello, las investigaciones en el campo han llegado a la conclusión de que los niños y adolescentes muestran bajos niveles de habilidades sociales, especialmente de conductas asertivas y de responsabilidad social, así como problemas de autoconcepto y dificultades interpersonales, lo que constituye factores de riesgo de fracaso escolar y social en amplios sectores de la población estudiantil de nivel básico.

En México, la situación es preocupante. En 2015, la Secretaría de Educación Pública presentó un documento diagnóstico sobre la situación de acoso y violencia en la que viven millones de estudiantes de nivel básico. Se señala que, según instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional, entre el 60 y 70 por ciento de los alumnos (aproximadamente 18 millones) han sufrido algún tipo de violencia, como víctimas o como testigos. Además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sitúa a este como el país con el primer lugar a nivel internacional, en incidencia del bullying; las Primeras Estadísticas Mundiales indican que, de los 40 millones de alumnos de nivel primaria y secundaria, 28 millones viven situaciones de acoso escolar (Bulling Sin Fronteras, 2020).

Ante el panorama expuesto, resulta clara la necesidad de que, en México, se implementen programas dirigidos al desarrollo socioemocional de los alumnos, desde preescolar hasta niveles educativos avanzados. También resalta la importancia de llevar a cabo evaluaciones sobre la competencia socioemocional de los niños, desde edades tempranas.

La Secretaría de Educación Pública (2016) desarrolló el Programa Nacional de Convivencia Escolar, al cual denominó *Aprendamos a Convivir*. El objetivo general que se planteó este programa fue el de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar armónica, pacífica e incluyente, que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar. En el año 2017 dio inicio la implementación del programa en los seis niveles de primaria, y en 2018 en preescolar y secundaria. Se diseñaron los Cuadernos de actividades para el alumno y la Guía para el maestro, que contenían dibujos y actividades para abordar seis ejes temáticos: Reconocimiento de sí mismo y los demás, Autoestima, Manejo de emociones, Convivencia y respeto, Reglas de convivencia, Manejo y resolución de conflictos, Importancia de la familia y respeto a la diversidad. Sin embargo, el programa no contempló un sistema de evaluación para conocer el grado de desarrollo que logran los niños en estos aspectos relacionados con la competencia socioemocional.

Cabe mencionar, que son diversas las dificultades que se tienen para evaluar la competencia socioemocional, dado que el término corresponde a un constructo que abarca muchos aspectos emocionales, cognoscitivos y conductuales (Denham, 2015). La gran mayoría de los estudios en el campo utilizan como instrumentos cuestionarios, entrevistas y escalas de auto-reporte para evaluar las variables socioemocionales (Caballo et al., 2017; Elliott et al., 2015). Ello se debe principalmente a que las escalas pueden ser aplicadas por diferentes profesionales y a que pueden ser respondidas por los propios alumnos, por sus padres o por sus profesores.

Por otra parte, las investigaciones realizadas en países de habla hispana se han llevado a cabo, en su mayoría, con niños mayores de 10 años o con adolescentes, como es el caso de los estudios antes referidos. Una de las razones es que evaluar niños de menor edad implica una serie de dificultades durante la aplicación de los instrumentos.

Entre los escasos estudios de evaluación realizados con niños de temprana edad, en el contexto hispano y latinoamericano, pueden mencionarse los reportados por Lacunza y Contini (2009), Lacunza et al. (2009), Bermúdez (2010), Isaza y Henao (2011) y Zych et al. (2016). Sus resultados aportan datos interesantes que permiten corroborar la relación entre variables emocionales, cognoscitivas y de habilidades sociales; también aportan sistemas de observación y cuestionarios que pueden ser respondidos por los adultos que forman parte de la vida del niño. Sin embargo, ninguno de estos estudios propone un instrumento que pueda ser aplicado con los propios niños. Cepa et al. (2016) desarrollaron y validaron la Escala de Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas, que constituye una herramienta útil para evaluar la competencia emocional de preescolares; sin embargo, dado que fue diseñada para aplicarse a niños españoles, para ser utilizada en otros países tendrían que llevarse a cabo los ajustes pertinentes.

Ante la necesidad de contar con un instrumento que permita evaluar el desarrollo socioemocional de alumnos mexicanos que inician la educación básica primaria, el presente estudio se llevó a cabo para diseñar, valorar y aplicar un instrumento dirigido a evaluar diversas habilidades que conforman los seis ejes temáticos contemplados en el programa Aprendamos a convivir, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública para nivel preescolar. Así mismo, se planteó el objetivo de detectar signos de alerta que se estén presentando en el ámbito escolar o en las familias de los niños evaluados.

Método

El estudio fue de tipo transversal, descriptivo y correlacional (Méndez et al., 2011), realizado en dos fases: 1) diseño y valoración del instrumento, y 2) aplicación del instrumento en una muestra de alumnos.

Fase 1. Diseño y valoración del instrumento.

Participantes

En esta fase del estudio participaron cinco jueces expertos. Para solicitar su participación, se cuidó que los jueces cumplieran los requisitos siguientes: contar con estudios de posgrado en Psicología Educativa, ser profesores universitarios con 20 años de experiencia, tener experiencia en investigación empírica y en evaluación psicológica infantil.

Procedimiento

El instrumento se diseñó tomando como base la revisión de la literatura sobre desarrollo psicológico, así como los contenidos de los seis ejes temáticos del Programa Nacional Aprendamos a Convivir para nivel preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2016). Se conformó con el objetivo de evaluar el grado de desarrollo que muestran los niños, al concluir el nivel preescolar e iniciar la primaria, en los conocimientos y habilidades incluidos en los seis ejes temáticos del programa referido, por ello, quedó conformado por seis bloques. La Tabla 1 muestra las actividades diseñadas para explorar cada bloque.

Tabla 1

Distribución de las actividades en cada uno de los bloques que conformaron el Instrumento para evaluar habilidades socioemocionales en niños de preescolar-primaria.

Bloques	Núm. de actividades:	Actividades	Núm. de reactivos
I. Reconocimiento de sí mismo y	2	Conocimiento características físicas propias y de los demás (Bloque I P1).	88
		Conocimiento de habilidades propias y de los demás (Bloque I P2).	29
		Identificación de emociones (Bloque II P1).	12
II. Manejo de emociones.	3	• Regulación de emociones (Bloque II P2).	4
		• Emociones y conductas (Bloque II P3).	24
III. Convivencia y respeto.		• Convivencia (Bloque III P1).	11
IV. Reglas de convivencia.	2	• Convivencia: actividades conjuntas y respeto a los demás (Bloque III P2).	8
		• Cortesía (Bloque IV P1).	3
V. Manejo y resolución de conflictos.	3	• Conocimiento de reglas (Bloque IV P2).	20
		• Importancia de las reglas) Bloque IV P3).	14
VI. Importancia de la familia y respeto a la diversidad.	1	• Manejo y resolución de conflictos (Bloque V).	12
	1	• Todas las familias son importantes (Bloque VI).	27

Para aplicar el instrumento se diseñó un cuadernillo de tamaño carta. Al desplegar el cuadernillo, de un lado aparecen los materiales que debe visualizar el niño, mientras que del lado opuesto aparecen las instrucciones o preguntas que el evaluador debe dar al alumno participante. Los materiales y actividades se diseñaron para resultar atractivos a los niños, de acuerdo con su edad: dibujos representativos de cada aspecto, láminas que emulan los juegos de lotería y de memorama y preguntas que utilizan términos comprensibles para ellos.

Una vez conformado el instrumento, se sometió a una primera valoración por parte de los jueces. Cada juez recibió el instrumento, junto con los materiales y un formato de evaluación en el que registró la pertinencia de cada actividad y material, además de sus observaciones y sugerencias. El Anexo 1 ejemplifica el formato que se utilizó para ese fin. La primera valoración permitió recabar sugerencias, las cuales llevaron a la realización de ajustes en algunas actividades, materiales y criterios de respuesta del instrumento.

Resultados

Después de incorporar las sugerencias de los jueces, se volvió a enviar el instrumento, para una segunda valoración. Los cinco jueces estuvieron de acuerdo en que el instrumento quedó conformado de manera adecuada para evaluar los seis bloques de habilidades socioemocionales; también coincidieron en que el tipo de datos (cuantitativos y cualitativos) que se generan a través de la aplicación individual del instrumento, incluyendo las grabaciones en audio de las respuestas de los niños, permiten el diseño de objetivos y materiales para un programa dirigido al desarrollo socioemocional de los alumnos de educación inicial, en el ámbito escolar. El Anexo 2 muestra cómo quedó conformado el instrumento.

Fase 2. Aplicación del instrumento.

El objetivo de esta fase fue evaluar el desarrollo socioemocional en una población de estudiantes mexicanos de reciente ingreso a la educación básica primaria, así como detectar algunos signos de alerta en el ámbito escolar o en las familias de los niños evaluados. Participantes 69 alumnos de primer grado de primaria, inscritos en cinco grupos de tres escuelas públicas de la Ciudad de México. Su rango de edad estuvo entre 5 y 7 años; su edad promedio fue de 5.8 años, 43.5 % de sexo femenino.

Procedimiento

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

Registro y análisis de datos

Las respuestas de los niños participantes fueron registradas conjuntamente en el laboratorio, por dos psicólogos entrenados, quienes analizaban cada respuesta y la capturaban en la base de datos del programa SPSS. Ambos debían llegar a un acuerdo con respecto a la calificación a otorgar, en cada respuesta; en caso de un desacuerdo entre ellos, se podía recurrir a una tercera opinión, lo cual no fue necesario. Además de la captura en la base de datos, los psicólogos registraban en un archivo Excel los signos de alerta, es decir, respuestas de los niños que indicaran que, dentro del hogar o la escuela, se estaban presentando casos de violencia, abuso, aislamiento o discriminación, ya sea por parte del niño(a), o por parte de otros hacia él o ella.

Con los datos cuantitativos se elaboraron gráficas con los puntajes promedio que mostraron los niños, para ilustrar cuáles habilidades socioemocionales han desarrollado y cuáles no, considerando la muestra total y cada escuela participante. Además, se realizó un tratamiento estadístico a los datos obtenidos, para ubicar posibles diferencias por sexo, edad o escuela en la que se encontraban inscritos los participantes; para ello se utilizaron las pruebas no paramétricas H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney, para la muestra total y para cada escuela.

Resultados

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

Los datos promedio de la muestra total indican que los alumnos presentaron limitaciones (porcentajes alrededor del 60 %) para el reconocimiento de características físicas propias y de los demás (Bloque I. P1 del instrumento), y para ubicar la importancia de las reglas en la escuela y en la casa (Bloque IV. P3). Adicionalmente, el promedio de las puntuaciones de los alumnos de las escuelas 2 y 3 mostró un índice bajo en el Bloque II. P3 (Emociones y conductas), mientras que los alumnos de las escuelas 1 y 3 mostraron limitaciones en el reconocimiento de la importancia de la familia y el respeto a la diversidad (Bloque VI). Las demás áreas evaluadas se presentaron, en general, en niveles medios (entre 70 % y 80 %) y altos (alrededor del 90 %) de aptitud social, como puede observarse en las figuras 1, 2, 3 y 4.

El tratamiento estadístico a los datos obtenidos, por medio de las pruebas H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney, se llevó a cabo, en primer lugar, con los puntajes promedio obtenidos por la muestra total en los bloques de habilidades evaluadas, tomando como referencia las variables demográficas sexo, edad y escuela en la que se encontraban inscritos los participantes. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres, en los bloques: Conocimiento de características propias y de los demás (Bloque I P1) ($H = 8.653$; $gl. = 1$; $sig. = 0.003$), Regulación de emociones (Bloque II P2) ($H = 12.16$; $gl. = 1$; $sig. = 0.000$), Emociones y conductas (Bloque II P3) ($H = 4.683$, $gl. = 1$; $sig. = 0.030$), Conocimiento de reglas (Bloque IV P2) ($H = 3.850$; $gl. = 1$; $sig. = 0.050$), Importancia de las reglas (Bloque IV P3) ($H = 10.670$; $gl. = 1$; $sig. = 0.001$), y en el puntaje total del instrumento ($H = 9.729$; $gl. = 1$; $sig. = 0.002$).

Por otra parte, se encontró una diferencia estadísticamente significativa a favor de los alumnos de la escuela 3 en el bloque Conocimiento de habilidades propias y de los demás (Bloque I P2), en comparación con los alumnos de la escuela 1 ($U = 259.0$ sig. 0.020), así como con los de la escuela 2 ($U = 68.5$ sig. 0.001). Con respecto a la edad, no se encontraron diferencias.

Figura 1.

Porcentajes promedio de respuestas correctas de la muestra total

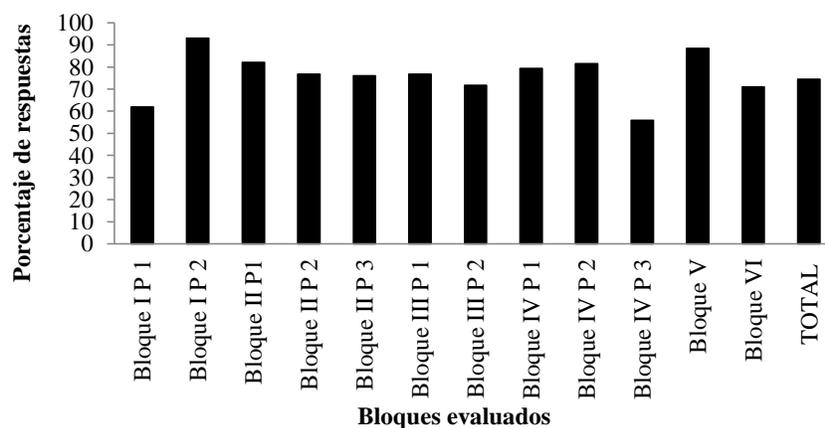


Figura 2
 Porcentajes promedio de respuestas correctas de los alumnos de la Escuela 1

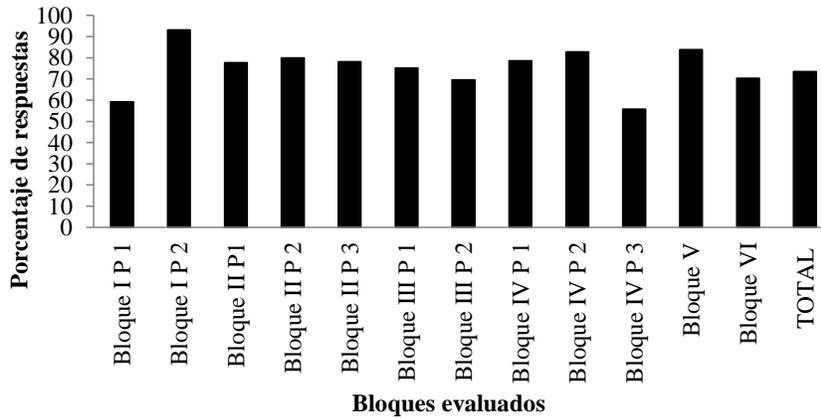


Figura 3
 Porcentajes promedio de respuestas correctas de los alumnos de la Escuela 2

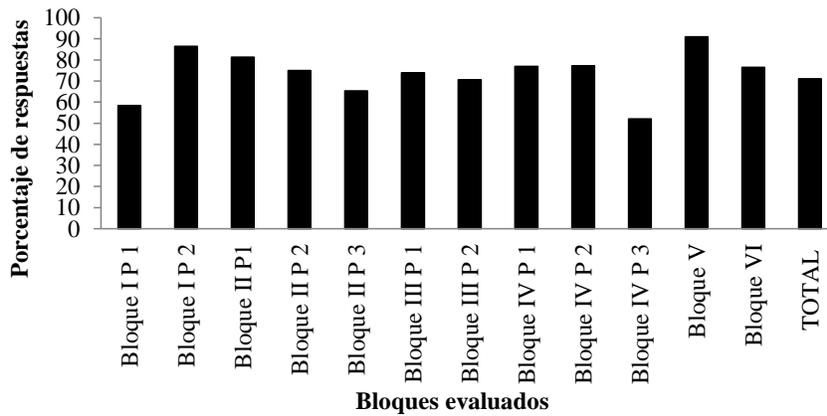
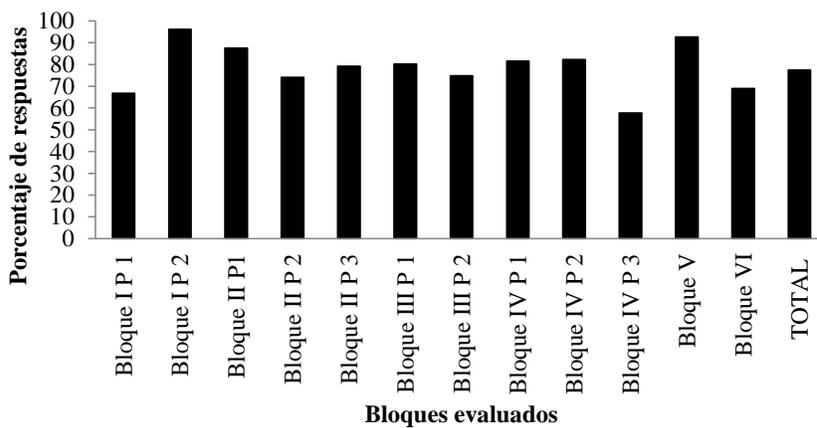


Figura 4
 Porcentajes promedio de respuestas correctas de los alumnos de la Escuela 3



También se realizó un análisis estadístico con los puntajes promedio de cada escuela participante. En la Escuela 1 se encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres en los bloques: Conocimiento de características propias y de los demás (Bloque I P1) ($U = 63.000$; sig. = 0.046), Conocimiento de reglas (Bloque IV P2) ($U = 50.00$; sig. = 0.010), Importancia de las reglas (Bloque IV P3) ($U = 51.50$; sig. = 0.012) y en el puntaje total del instrumento (TOTAL) ($U = 55.00$; sig. = 0.020). Al comparar los grupos escolares que conformaban este centro educativo, se encontró una diferencia a favor del Grupo B en el bloque Convivencia: actividades conjuntas y respeto a los demás (Bloque III P2) ($U = 49.5$; 0.008). No se encontraron diferencias en función de la edad. En el caso de la Escuela 2, solo se encontraron diferencias significativas al tomar como referencia de comparación la variable sexo, tales diferencias fueron a favor de las mujeres en los bloques: Conocimiento de características propias y de los demás (Bloque I P1) ($U = 7.00$; sig. = 0.045), Regulación de emociones (Bloque II P2) ($U = 7.00$; sig. = 0.034), Importancia de las reglas (Bloque IV P3) ($U = 1.50$; sig. = 0.004), así como en el total de la prueba ($U = 4.00$; sig. = 0.014). Respecto a la Escuela 3, se observaron diferencias a favor de las mujeres en el Bloque II P2 ($U = 34.50$; sig. = 0.045), así como a favor del Grupo B en el bloque Convivencia: actividades conjuntas y respeto a los demás (Bloque III P2) ($U = 7.00$; sig. = 0.045). El análisis cualitativo de las evaluaciones permitió ubicar algunas situaciones que los niños reportaron y que se pueden considerar signos de alerta, dentro del hogar o la escuela, incluyendo casos de violencia, abuso, aislamiento o discriminación, ya sea ejerciéndolo(s) en compañeros o familiares, o reportándose como víctimas.

Se encontró que 32 % de los participantes emitió juicios que pueden interpretarse como discriminativos hacia otras personas, tales como: “no me agrada esta persona por ser vieja (o gorda, flaca, fea, etc.)”, “al ser gorda, va a romper la silla”, “las parejas homosexuales no pueden ser una familia”. Varios niños (8.7 % de la muestra) mencionaron que golpeaban a otros cuando estaban enojados, o afirmaron “le quito el dinero a mis compañeros”, conductas que pueden interpretarse como violentas. También se ubicaron otros signos de alerta, por ejemplo, un niño expresó “se siente feo convivir con los que no son iguales”, otro señaló “quiero aprender a robarles dinero a mis papás para ir a comprar dulces” y uno más dijo “está bien burlarse de otros”. Los reportes que pueden considerarse indicadores de que algunos niños son víctimas de violencia por parte de su familia se ubicaron en el 21.7 % de los participantes, quienes mencionaron, por ejemplo, “me pegan cuando no sigo las reglas en casa” o “mi mamá me pega con un gancho”. Algunos niños (8.7 % de la muestra) afirmaron que sufrían rechazo por parte de sus compañeros o su familia, expresando: “mi hermana no quiere convivir conmigo porque se la pasa en el teléfono”, “mi compañero se tapa los oídos y no me escucha”. Otro 8.7 % de los alumnos declaró haber sufrido aislamiento y lo ejemplificaron así: “no convivo con mi papá”, “no convivo con nadie en la escuela”. Por último, 4.3 % se quejó de que sus compañeros les faltan al respeto.

Discusión

De acuerdo con las opiniones de los jueces expertos, después de haber realizado los ajustes pertinentes, se cuenta con un instrumento para evaluar diversas habilidades socioemocionales, que puede ser aplicado a alumnos mexicanos que ingresan a la escuela primaria básica, con 5 o 6 años. El instrumento constituye una herramienta útil para dar cuenta del desarrollo infantil en esta importante área de desarrollo psicológico, por contar con las características siguientes:

1. Está basado en el nivel de competencia que, de acuerdo con la literatura psicológica, los niños deben tener al concluir su etapa preescolar.
2. Abarca los principales aspectos del desarrollo socioemocional, incluyendo: reconocimiento de sí mismo y los demás, autoestima, percepción de autoeficacia, reconocimiento de emociones básicas, control de emociones y conductas, convivencia y respeto hacia los demás, reglas sociales y de cortesía, manejo y resolución de conflictos, importancia de la familia y respeto a la diversidad.
3. Para aplicar el instrumento se diseñó un cuadernillo que incluye materiales y actividades acordes a la edad de los niños: dibujos representativos de cada aspecto, láminas que emulan los juegos de lotería y de memorama, preguntas que utilizan términos comprensibles para los alumnos, así como instrucciones para los aplicadores.
4. Las respuestas de cada alumno se graban en audio, lo que permite tener un registro preciso de todo lo que dice ante cada actividad y cada pregunta.

La aplicación del instrumento a la muestra de alumnos de reciente ingreso al primer grado de primaria permitió ubicar aquellas habilidades socioemocionales que han desarrollado, aquellas que se pueden considerar deficitarias y también algunos signos de alerta.

Las habilidades que los niños mostraron tener en un nivel que puede considerarse alto se relacionan principalmente con el bloque que incluye conocimiento de habilidades propias y de los demás, incluyendo su percepción de autoeficacia, así como con el bloque relacionado con manejo y resolución de conflictos. En un nivel medio se ubicaron aspectos como identificación de emociones, convivencia y respeto a los demás, cortesía y conocimiento de reglas. Los niveles bajos se observaron en habilidades para el reconocimiento de características físicas propias y de los demás, ubicar la importancia de las reglas en la escuela y en la casa, regulación de emociones y conductas, así como en el reconocimiento de la importancia de la familia y el respeto a la diversidad.

Los signos de alerta detectados en la evaluación aquí reportada se consideran de suma importancia porque se ubicaron en un porcentaje que puede considerarse alto: los casos de rechazo, maltrato o violencia fueron los más numerosos, dado que 34 % de los niños reportó ser víctimas de estos, en su casa o en la escuela; seguidos de los casos de discriminación, porque 32 % de los niños reportó ejercerla hacia compañeros de clase o hacia otras personas.

Al comparar tales resultados con los reportados en la literatura sobre el tema (Barrios y Frías, 2016; Carbonero et al., 2015; Coronel et al., 2011; Guevara et al., 2017; Gutiérrez y Expósito, 2015; Santamaría y Valdés, 2017) se encuentran ciertas coincidencias, principalmente en el hecho de que una alta proporción de los estudiantes muestra bajos niveles de competencia en diversos aspectos socioemocionales evaluados. Sin embargo, con los datos aquí obtenidos con niños pequeños, sería aventurado llegar a conclusiones similares a las de dichos autores, en el sentido de que la mayoría de los niños tengan bajos niveles de competencia socioemocional, o que se encuentren en riesgo de fracaso escolar y social. Debe considerarse que dichas investigaciones se han realizado con poblaciones de alumnos que cursan grados escolares superiores (principalmente secundaria y bachillerato), lo que implica vivir inmerso en un contexto escolar, familiar y social mucho más complejo. Lo que sí puede asegurarse es que los datos recabados en la presente investigación, tomados en conjunto, parecen ser indicativos de que, dentro de las familias de pertenencia, se ha descuidado la enseñanza de algunos aspectos socioemocionales que son importantes para la integración social y el bienestar psicológico de los niños, y que es muy probable que los niños se encuentren en un ambiente familiar poco propicio para un pleno desarrollo socioemocional. Pero estos datos también hacen evidente que, durante su ciclo

preescolar, los alumnos no participaron en un programa que los preparara para la convivencia escolar. En la información que provee la Secretaría de Educación Pública de México se encuentra, como ya fue señalado, que se desarrolló el Programa Nacional de Convivencia Escolar Aprendamos a Convivir, para favorecer ambientes de convivencia armónica e incluyente en escuelas públicas de educación básica, y que su implementación en el nivel Preescolar se programó para el año 2018. Sin embargo, no aparecen datos de que el programa haya sido implementado y actualmente no existe un programa con objetivos similares que haya sustituido al anterior.

Esta situación es preocupante porque, como señala Castro (2005), parece haber una falta de interés en la promoción del desarrollo emocional de los niños, lo que puede convertirse en un factor que propicie diversas dificultades escolares como la desadaptación, el bajo rendimiento académico, la deserción y la manifestación de conductas violentas. La escuela, además de promover el desarrollo académico en los alumnos, también debe asumir una función social; al ser un agente formativo, debe tener la capacidad de modificar aquellos valores culturales que promuevan conductas violentas por parte de los alumnos. Pero dicha meta solo es posible si en los planes curriculares escolares se incluyen programas dirigidos al desarrollo de la competencia emocional; se requiere que se lleven a cabo actividades educativas programadas específicamente para instruir en forma directa habilidades y actitudes relacionadas con la convivencia, el respeto, y la integración social. Es necesario que a las habilidades sociales se les otorgue un horario, se les planifique y se les evalúe como otras áreas curriculares.

El instrumento aquí reportado puede ayudar en dicha tarea educativa, porque permite una evaluación cualitativa y cuantitativa que dé cuenta del grado de desarrollo de diversas habilidades socioemocionales de los alumnos mexicanos de educación inicial. Desde luego, como plantean diversos autores (Barrios, 2016; McKown et al., 2013; Merrell y Gueldner, 2010), este tipo de instrumentos solo proveen información de algunos aspectos del desarrollo infantil. Para una evaluación completa de la competencia socioemocional de los niños se requieren, además de los instrumentos, diversas estrategias de obtención de información, incluyendo: 1) la realización de observaciones directas del comportamiento infantil en diversas situaciones de interacción, en distintos escenarios del contexto escolar (aulas, patio de juegos, etc.), así como en el contexto familiar y en otros que formen parte de la vida social de los niños; 2) la participación de padres, profesores, compañeros y familiares, a través de entrevistas y técnicas sociométricas, y 3) la libre expresión de los niños, a través de situaciones como entrevistas y juegos de roles.

La evaluación integral de la competencia socioemocional debe proveer de información acerca de diversos aspectos conductuales, cognoscitivos y emocionales, incluyendo: información sobre identidad (positiva o negativa), grado de compromiso hacia el aprendizaje, uso del tiempo, valores morales, comportamiento enfocado a metas, autocuidado, autoconciencia, conciencia social, responsabilidad personal, habilidades para manejar relaciones con otros, toma de decisiones, manejo de estrés, adaptabilidad, habilidades de pérdida, autoestima, conocimiento emocional, fortaleza personal e interpersonal, competencia social, frecuencia y forma de convivencia familiar, funcionalidad en la escuela, que constituyen factores de riesgo y factores protectores.

Se reafirma el uso de técnicas cognitivo-conductuales para la etapa 2 del protocolo, de acuerdo con el estudio de Ramírez et al., (2020) quienes proponen utilizar técnicas cognitivo-conductuales para trabajar a corto plazo, los pensamientos positivos acerca del futuro, disminución del estrés por medio de técnicas de respiración profunda o diafragmática, imágenes guiadas y relajación muscular progresiva. A largo plazo, recomiendan usar terapias centradas en el trauma para disminución de pensamientos negativos, pesimistas o catastróficos, así como la complementación con tratamiento psicofarmacológico.

Referencias

- Acevedo, A. y González. (2015). Manifestaciones de la violencia perversa en escuelas primarias del noreste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 275-285. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29242800004.pdf>
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología*, 34(2), 261-291. <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v34n2/a03v34n2.pdf>
- Barrios, M. y Frías M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistacolombianadepsicologia/2016/vol25/no1/4.pdf>
- Bermúdez, M. (2010). Diseño, construcción y análisis psicométrico de una escala de competencia social para niños de 3 a 6 años versión padres de familia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(1), 49-65. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.3105/160>
- Bulling Sin Fronteras. (25 de junio de 2020). *Estadísticas 2019/2020*. https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html
- Caballo, V., Salazar, I. y Equipo de Investigación CISO-A España. (2017). Desarrollo y validación de un instrumento para la evaluación de las habilidades sociales (CHASO). *Behavioral Psychology*, 25(1), 5-24. https://www.researchgate.net/publication/316582949_Desarrollo_y_validacion_de_un_nuevo_instrumento_para_la_evaluacion_de_las_habilidades_sociales_el_Cuestionario_de_habilidades_sociales_CHASO
- Carbonero, M., Martín-Antón, L., Monsalvo, E. y Valdivieso, J. (2015). Rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente. *Anales de Psicología (España)*, 31(3), 990-999. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16741429025.pdf>
- Castro, A. (2005). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(6), 2-15. <https://doi.org/10.35362/rie3762682>
- Cepa, A., Heras, D. y Lara F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 75-81. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776009.pdf>
- Coronel, C., Levin, M. y Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 241-262. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1436>

- Denham, S. (2015). Assessment of SEL in educational contexts. En J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, y T. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 285-300). Guilford Press.
- Elliott, S., Frey, J. y Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. En J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg y T. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 301-319). Guilford Press.
- Guevara, Y., Cárdenas, K., Reyes, V. y González, C. (2017). Niveles de ansiedad y comprensión lectora, en estudiantes mexicanos de escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 20(3), 1057-1077. https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=rW9LdZ&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Hermosillo, A. y Corona, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e26), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Gutiérrez, M. y Expósito J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5224079>
- Isaza, L. y Henao, G. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 19-30. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/355>
- Lacunza, A., Castro, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, XXVII (1), 4-28. <https://doi.org/10.18800/psico.200901.001>
- Lacunza, A. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza, *Ciencias Psicológicas*, III (1), 57-66. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/239>
- Malander, N. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-19. <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/42098>
- McKown, C., Allen, A., Russo-Ponsaran, N. y Johnson, J. (2013). Direct assessment of children's social-emotional comprehension. *Psychological Assessment*, 25(4), 1154-1166. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23815117/>
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno L. y Sosa, C. (2011). El protocolo de investigación. Trillas.
- Merrell, K. y Gueldner, B. (2010). Aprendizaje socio-emocional en el salón de clases. The Guilford Press.

- Rimm-Kaufman, S. y Hulleman, C. (2015). SEL in Elementary School settings. En J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg y T. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 151-166). Guilford Press.
- Santamaría, B. y Valdés M. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 57-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6295728>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Diagnóstico ampliado. Programa Nacional de Convivencia Escolar (S-271)*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147558/Diagnostico_Ampliado.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdfconvivenciaescolar.seph.gob.mx/ponencias/Bibliotecas%20Escolares%20PNCE.pdf
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. y Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future. En J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg y T. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 3-19). Guilford Press.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R. y Walberg, H. (2004). The scientific base linking emotional learning to student success and academic outcomes. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang y H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). Teachers College Press.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Sibaja, S. (2016). El juego infantil y el desarrollo afectivo: afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 380-400 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5411713>

**ANEXO 1
VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS DE PREESCOLAR Y PRIMARIA**

FORMATO PARA JUECES

Se requiere de su participación para valorar el instrumento “Evaluación del Desarrollo Socioemocional de Niños Preescolares”, el cual fue diseñado para identificar el grado de desarrollo de los seis componentes del programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) de nivel preescolar de la SEP. El objetivo de la presente validación por jueces es identificar y seleccionar los reactivos y materiales más adecuados para evaluar si los niños que cursaron preescolar desarrollaron las habilidades socioemocionales contempladas en el programa de la SEP.

Solicitamos su participación en calidad de juez, debido a que cuenta con los conocimientos sobre la elaboración de instrumentos, así como con experiencia en el desarrollo psicológico infantil.

Agradecemos el apoyo que nos pueda brindar.

Instrucciones: Se le presentarán 12 actividades, distribuidas en seis bloques del programa, después de haber leído la descripción de la tarea, en el recuadro de *Pertinencia* asignar una calificación, del 1 al 4, donde 1 corresponde a *inadecuada*, 2 *poco adecuada*, 3 *adecuada*, y 4 *totalmente adecuada*. Por favor, incluya sus observaciones sobre cada actividad y en el recuadro *Sugerencias* escriba si desea proponer algún cambio para mejorar algún aspecto.

Aplicación del instrumento: individual. Las respuestas serán grabadas en audio.

BLOQUE 1: AUTOESTIMA. ME CONOZCO Y ME QUIERO COMO SOY.

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

Reactivos, materiales y procedimiento	Pertinencia	Observaciones	Sugerencias
<p>MATERIAL BLOQUE I. Primera parte. (Conocimiento de características físicas propias y de los demás): Material: láminas con dibujos de personas (niños y niñas, jóvenes, adultos), para ilustrar: grueso, delgado, alto, bajo, muy moreno, rubio, de raza oriental, indígena, moreno, viejo, niño, niña, con cabello lacio, con cabello rizado, en silla de ruedas, con S. Down. Un espejo.</p>			

ANEXO 2

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

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

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

Bloques del instrumento

Bloque I: Reconocimiento de sí mismo y los demás, y Autoestima. **P1** Conocimiento de características físicas propias y de los demás. Material: láminas con dibujos de personas (niños y niñas, jóvenes, adultos), para ilustrar: grueso, delgado, alto, bajo, muy moreno, rubio, de raza oriental, indígena, moreno, viejo, niño, niña, con cabello lacio, con cabello rizado, en silla de ruedas, con S. Down. Espejo. Procedimiento. Se presenta cada lámina al niño y se le pregunta ¿qué me puedes decir de esta persona? (señalando cada dibujo), ¿es de tu agrado?, ¿por qué?, ¿en qué se parece a ti?, ¿en qué es diferente de ti? Ahora, mírate en el espejo ¿te agrada cómo eres? Si su respuesta es positiva, se le pregunta ¿qué es lo que más te agrada de ti? o ¿por qué? Si la respuesta es negativa, preguntarle ¿cómo te gustaría

ser? **P2** Conocimiento de habilidades propias y de los demás. Incluye reconocer habilidades y gustos de los niños, así como su percepción de autoeficacia.

Bloque II. P1 Identificación de emociones; que incluye reconocer cuatro emociones básicas: tristeza, alegría, enojo y miedo. **P2** Regulación de emociones. Incluye las preguntas ¿Qué haces cuando estás triste?, ¿Qué haces cuando estás alegre?, ¿Qué haces cuando estás enojado?, ¿Qué haces cuando tienes miedo? **P3** Emociones y conductas. Se le muestran al niño imágenes de conductas socialmente correctas y socialmente inadecuadas. Ante cada lámina se le pregunta ¿Cómo crees que se siente este niño?, ¿qué hace?, ¿crees que está bien?, ¿por qué?, ¿tú lo haces?, ¿cómo te sientes cuando lo haces?, ¿qué debemos hacer cuando nos sentimos así?

Bloque III. P1 Convivencia. **P2** Actividades conjuntas y respeto a los demás.

Bloque IV. Las reglas: acuerdos de convivencia. **P1** Cortesía. **P2** Conocimiento de reglas. **P3** Importancia de las reglas.

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

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