REVISTA **RED** pensar

Identificación de necesidades familiares para favorecer
el autocontrol en niños y niñas, desde un enfoque de
crianza positiva, en el nivel de preescolar

Self-control in boys and girls, from a positive parenting approach, at the pre-school level

Joseline Brenes Cabezas

Revista REDpensar, volumen 7, número 1, Enero-Junio 2018
ISSNe: 2215-5384

Lanzando la RED 3

Recibido: 19 de setiembre del 2017

Aceptado: 21 de diciembre del 2017

DOI: 10.31906/redpensar.v7i1.162

Universidad De La Salle Costa Rica
Departamento de Investigaciones

redpensar@ulasalle.ac.cr | www.redpensar.ulasalle.ac.cr

Autocontrol en niños y niñas, desde un enfoque de crianza positiva, en el nivel de preescolar

Self-control in boys and girls, from a positive parenting approach, at the pre-school level

Joseline Brenes Cabezas¹

Resumen

El presente artículo corresponde a una investigación que se llevó a cabo en la Escuela Rafael Arguedas, en el nivel de transición (segundo y último año de preescolar del sistema educativo público costarricense). El objetivo general fue favorecer el desarrollo del autocontrol en el proceso de autoestima de niños y niñas en edad preescolar por medio de la intervención psicopedagógica dirigida a sus familias, desde estrategias de la crianza positiva. Esta investigación realizó un diagnóstico sobre las necesidades de las figuras parentales para favorecer el autocontrol en sus hijos e hijas; recolectó datos sobre las habilidades emocionales de las y los estudiantes, la percepción del autocontrol que tienen la docente y sus padres, así como las prácticas de crianza ejercidas por las figuras parentales. Finalmente, se analizaron las diferentes informaciones recolectadas y se definieron algunas conclusiones.

Palabras Clave: AUTOCONTROL, CRIANZA POSITIVA, PARENTAJE, MODELAJE.

Abstract

This article corresponds to an investigation that was carried out at the Rafael Arguedas School, at the transition level (second and last preschool year of the Costa Rican public education system). The general objective was to favor the development of self-control in the self-esteem process of pre-school children through psychopedagogical intervention directed at their families, from positive parenting strategies. This investigation made a diagnosis on the needs of the parental figures to favor self-control in their sons and daughters; collected data on the emotional abilities of the students, the perception of self-control that the teacher and her parents have, as well as the parenting practices exercised by the parent figures. Finally, the collected the different information was analyzed and some conclusions were defined.

Keywords: SELF-CONTROL, POSITIVE DISCIPLINE, PARENTING, MODELING.

Introducción

El presente artículo surge a partir de una investigación previa², centrada en la importancia de realizar trabajos de reeducación en figuras claves dentro de las familias, como pueden ser padres y madres, con el fin de potenciar procesos de inteligencia emocional y autocontrol desde edades tempranas; siendo que las personas adultas pueden asumir un rol de mediadores, proporcionando contención emocional y modelando respuestas adecuadas al gestionar sus propias emociones.

1. Máster en Psicopedagogía. Licenciada en Psicología y Orientación de la Universidad de Costa Rica. Asesora educativa en práctica privada y asesora de familias en disciplina positiva. Colegio Técnico Profesional CIT, San Antonio de Belén, Heredia, Costa Rica. Correo electrónico: jbrenes.87@gmail.com.

2. Investigación que se presentó en setiembre del 2018, para optar por el grado de Maestría en Psicopedagogía, de la Universidad De La Salle.

El trabajo se esboza desde una propuesta investigativa a nivel descriptivo, realizando así un diagnóstico de las necesidades que padres y madres de familia del ciclo de transición de la Escuela Rafael Arguedas pueden experimentar para potenciar el autocontrol de sus hijos e hijas. A lo largo del texto, se presentarán los postulados teóricos principales que fundamentan el presente artículo, así como los resultados y conclusiones de la fase investigativa previa.

En términos personales y profesionales los temas de desarrollo emocional, autocontrol y prácticas de crianza positiva han sido retadores y motivantes con el fin de mejorar el propio ejercicio profesional. Actualmente se dispone de gran información que permite recurrir a métodos de crianza alternativos, en contraste con los empleados en generaciones anteriores. Estos métodos se basan en el respeto, la amabilidad y la firmeza; sin embargo, esta información no logra ser accesible e interiorizada por la mayoría de la población, especialmente aquella que se encuentra en riesgo social.

El camino para lograr mejores índices de autocontrol en etapas posteriores debe iniciar desde edades tempranas, con los padres y las madres como modelos en estas áreas; siendo conscientes como adultos de las conductas esperables para cada etapa del desarrollo infantil y adolescente. Finalmente, la autora Nelsen (2006) menciona que actualmente hay niños siendo castigados por mostrar conductas evolutivamente esperables a su edad.

Acercamiento a conceptos básicos

Parentaje

Al definir el concepto de parentaje, es importante hacer referencia al psicólogo costarricense Rosabal (2012, p.66), quien señala que parentaje se emplea sustituyendo los términos de crianza y patrones de crianza, este contempla las “creencias y prácticas tendientes al cuidado, la atención, así como a “educar” o instruir a niños y niñas por parte de personas adultas”. Es decir, que para el presente artículo el término parentaje se emplea para conceptualizar las prácticas y creencias que se reflejan en la cotidianidad de cada familia, por parte de papá y/o mamá, las cuales de alguna forma (intencional o no), le dan un mensaje a sus hijos e hijas sobre las maneras en las que se vive en esa familia, cómo se resuelven sus problemas, cuáles son los pensamientos, sentimientos y acciones que están aceptados o no en ese hogar.

Diversas investigaciones han constatado la influencia positiva o negativa que pueden tener determinadas relaciones familiares en el desarrollo emocional, las habilidades sociales, la capacidad de resolución de conflictos, entre otros aspectos; por ejemplo Campo (2014) indica que el apego establecido con las figuras parentales en los primeros años de vida va a ser determinante en la formación del autoconcepto.

La atención de las necesidades básicas y superiores de niños y niñas, la afectividad mostrada, el tiempo de calidad invertido, preparan y marcan todo un contexto que favorece o no una educación emocional óptima; por ejemplo Shapiro (1997) citado en Cuervo (2010) menciona que el desarrollo emocional de los menores es afectado por dos factores: uno, la falta de atención familiar y dos, la falta de modelos adecuados. El desarrollo de las habilidades que denotan una adecuada educación emocional recibe gran influencia de la crianza y la estimulación brindada por la familia.

El parentaje es un aspecto que puede transversalizar la psicopedagogía, por cuanto implica una tarea fundamental: la de educar a los hijos e hijas, pero que va más allá, del cómo ser padre o madre. No es una función que se enseñe explícitamente en la mayoría de los procesos de socialización, sino que responde a los mensajes implícitos recibidos desde la infancia en las propias familias de origen, a los ejemplos vistos y a la reflexión propia sobre el rol que cada quien desea ejercer desde su función de padre o madre.

Autocontrol

Dentro de la educación emocional se busca potenciar el autocontrol, como uno de los procesos básicos para gestionar no solamente las emociones, sino los procesos cognitivos y de alguna manera impactar los fisiológicos.

El término autocontrol está conceptualizado dentro de la educación, y la inteligencia emocional corresponde a una habilidad específica en el campo del propio dominio de las emociones; Brenner y Salovey (1997) citados en Serrano y García (2010) explican que,

El autocontrol es la capacidad emocional que posee una persona para manejar los sentimientos de manera adecuada, o en otras palabras, la habilidad para administrar las respuestas que se originan dentro de los componentes cognoscitivos, experimentales, comportamentales, de expresión física y bioquímica en las personas. (p. 275)

El autocontrol implica que la persona sea capaz de regularse emocionalmente, esta regulación es entendida por Bisquerra (2003, p.23) como la capacidad de manejar de forma apropiada las emociones. Supone además las siguientes competencias:³

- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: implica el tener presente que las emociones, el comportamiento y los pensamientos se influyen entre sí.
- Expresión emocional: permite la expresión de emociones asertivamente y llegar a comprender que estas tienen un impacto en las otras personas.
- Capacidad para la regulación emocional: conlleva manejar las emociones y controlar los impulsos, previniendo el uso de la violencia y los comportamientos de riesgo.
- Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- Competencia para auto-generar emociones positivas: es la capacidad para experimentar voluntaria y conscientemente emociones positivas.

Es así como puede verse que, el autocontrol conlleva una serie de tareas que a lo largo del desarrollo humano va alcanzando una madurez y por tanto una mayor destreza, que inicia de aspectos básicos para irse complejizando paulatinamente.

Etapas del desarrollo

Infancia temprana

La infancia temprana comprende el periodo de los tres a los seis años de edad, se caracteriza por el crecimiento físico y adelgazamiento de niños y niñas, se realizan grandes progresos en la motora gruesa y fina, entre otros logros (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). Para las autoras este momento evolutivo a nivel cerebral marca un proceso clave alrededor de los cuatro años de edad, cuando la densidad de la sinapsis de la corteza prefrontal alcanza su punto más alto por lo que es posible apreciar importantes avances en las personas menores de edad, en cuanto a su capacidad de planeación y organización de acciones.

3. Bisquerra (2000) se refiere a las diferentes características de la competencia emocional desde la educación emocional, conciencia emocional, regulación emocional y autonomía personal (autogestión), entre otras.

En el desarrollo cognoscitivo, Papalia et al. (2010) indican que las y los menores se encuentran en la etapa *Piagetiana* preoperacional (de 2 a 7 años), en la cual no realiza operaciones mentales lógicas, sino que, se caracterizan por el pensamiento simbólico (capacidad de emplear símbolos o representaciones mentales).

Esta etapa, según la teoría *Piagetiana*, cuenta con algunas tareas que aún se muestran inmaduras, tales como la capacidad para descentralizar, pues las y los menores se enfocan en un solo aspecto de las situaciones; no logran comprender que algunas acciones pueden ser revertidas para devolverse al estado original. Su razonamiento transductivo es limitado, no usan la deducción e inducción adecuadamente, por lo que establecen relaciones de causalidad donde no las hay; aún se muestran egocentristas, suponiendo que los demás piensan, sienten y perciben igual que ellos/ellas.

En relación al desarrollo social en este periodo, Papalia et al. (2010) afirman que la relación con las personas adultas es fundamental, aunque en relación con otros niños y niñas es importante para el desarrollo de tareas y competencias propias de esta etapa. La relación entre hermanos, por ejemplo, es importante por cuanto ofrecen un escenario para la madurez a nivel de solución de conflictos; el afecto, el interés y la compañía están presentes en estas relaciones; además la calidad de estas relaciones tiende a transferirse a las interacciones con los pares, de esta forma un niño agresivo, una niña agresiva con su hermano/hermana posiblemente lo sea también con un amigo o una amiga.

A nivel del desarrollo psicológico en esta etapa las autoras describen que el auto-concepto comienza a establecerse alrededor de los cuatro años, se encuentran en la tarea de representaciones simples, por lo que para los niños y las niñas será complejo comprender que se experimenten dos sentimientos al mismo tiempo, ya que perciben solamente un aspecto de las cosas y se fijan mayoritariamente en sus virtudes.

Entre los cinco y seis años se encuentran en la fase de mapeos representacionales, inician a hacer conexiones entre un aspecto de sí mismo y otro, pero siempre describiéndose en términos absolutistas y positivos, no logran interiorizar que puede ser bueno para unas cosas y no para otras; será hasta la niñez media cuando logren realizar esa integración. Es así que, en la infancia temprana la autoestima se basa en la retroalimentación que las y los menores reciben de los adultos. Papalia et al. (2010) mencionan que esta autoestima se basará en la capacidad de las y los menores para describirse y definirse a sí mismos.

Profundizando sobre las emociones referidas al yo, niñas y niños logran desarrollarlas hacia el final de los tres años, cuando las normas sociales ya han sido establecidas y estos menores han adquirido mayor conciencia de sí mismos. Es precisamente la tarea de lidiar con sentimientos contradictorios que da lugar a lo que Erikson (1950) citado en Papalia et al. (2010, p. 329) establece como **“iniciativa versus culpa”**.⁴

Crianza Positiva

El término de crianza positiva sustituyó para efectos de la investigación al de “disciplina positiva”, este tipo de crianza se fundamenta en la filosofía de Alfred Adler y Rudolf Dreikurs (Nelsen, 2006). La autora es la principal precursora de este enfoque que considera que la libertad debe darse dentro de los parámetros de un orden establecido, que niños y niñas deben tener la posibilidad de realizar elecciones dentro de unas opciones limitadas, que las elecciones de las personas deben mostrar respeto en la interacción adulto-niño y que la persona adulta debe mostrar firmeza con dignidad y respeto. Este enfoque, está fundamentado en nueve principios:

4. El texto resaltado corresponde al énfasis que le dan las autoras a las palabras.

1. Todo comportamiento tiene un propósito, detrás de la conducta de cada menor se encuentra el deseo de pertenecer a su círculo cercano y sentirse conectado, importante y valioso.
2. Es necesario entender el poder que tiene la percepción, partiendo de que cada interpretación se realiza desde la lógica privada, las personas (incluyendo la niñez y adultez) perciben e interpretan las situaciones, posteriormente toman decisiones y actúan.
3. Las relaciones sociales son horizontales, todas las personas son iguales, se trabaja desde la empatía, la igualdad y el sentido de comunidad.
4. El enfoque es a largo plazo, no se busca solamente solucionar situaciones en el presente de las y los menores, sino de invertir tiempo y esfuerzo en la formación para su vida adulta.
5. El enfoque debe estar en animar la conducta del niño o niña, no en alabarla.
6. Debe mantenerse el equilibrio y basarse en relaciones respetuosas que cuenten con firmeza y amabilidad al mismo tiempo.
7. Se basa en el respeto mutuo.
8. Los errores son oportunidades de aprendizaje, el objetivo es ser cada vez mejor, pero no perfecto.
9. Se enfoca en soluciones, no en castigos; de esta forma las personas no deben pagar con castigos por sus errores pasados, sino fijar su perspectiva en el futuro.

Nelsen (2006, p. 6) explica las relaciones de horizontalidad y respeto, ejemplificando con la siguiente respuesta de un padre hacia un hijo “juntos decidiremos las reglas que nos beneficien mutuamente. Ante los problemas, también determinaremos las soluciones útiles para todos. Cuando deba usar mi juicio sin tu participación habrá firmeza, gentileza, dignidad y respeto”.

Es usual que padres, madres y cuidadores muestren recelo ante este estilo de crianza, es comprensible que quien no conoce este enfoque, además de haber sido socializado en otro estilo de crianza (que privilegia relaciones verticales entre adultos y menores, que emplea el castigo o la corrección física) se aferre al método que conoce y que considera útil.

No se trata de ir de un extremo al otro y pasar a una crianza sin límites, es así como al eliminar el castigo no significa permitir que niños y niñas no cuenten con límites claros, sino que es necesario brindarles oportunidades de experimentar la responsabilidad en función de los beneficios con los que cuentan; se ha enfatizado en la necesidad de que asuman las consecuencias lógicas y naturales de sus actos.

Además de lo anterior, Nelsen (2006) se refiere a las consecuencias del castigo, explicando cómo diversas investigaciones han demostrado que cuando en la infancia hay una exposición constante a castigos, pueden mostrar rebeldía o sumisión. La autora explica que pueden adoptarse algunas de lo que llama las “Cuatro Erres” (resentimiento, revancha, rebeldía y retraimiento). Por lo general, el castigo se continúa empleando porque es efectivo a corto plazo, funciona para detener inmediatamente la conducta indeseada, además de que suele pensarse que la permisividad es la única alternativa.

Resumiendo, el enfoque positivo favorece el aprendizaje de niñas y niños en la regulación de sus propios estados emocionales, acepta que existen retos durante la crianza, propicia el modelaje que padres y madres pueden brindar y acepta que se educa con un enfoque a largo plazo.

Metodología

La investigación es llevada a cabo desde el paradigma naturalista que, como se mencionó, es un trabajo descriptivo que se enmarca en el enfoque cualitativo y emplea el método etnográfico, desde el cual interesa conocer el significado que las familias le otorgan al autocontrol, así como las habilidades emocionales mostradas por las y los menores de edad.

En cuanto a los objetivos de investigación, como objetivo general se buscó favorecer el desarrollo del autocontrol en el proceso de autoestima de niños y niñas en edad preescolar por medio de la intervención psicopedagógica dirigida a sus familias, desde estrategias de la crianza positiva.

Algunos de los objetivos específicos planteados fueron:

- Identificar las necesidades que presentan las familias participantes para favorecer el desarrollo del autocontrol en el proceso de autoestima de sus hijos e hijas en edad preescolar.
- Determinar las potencialidades y necesidades de los niños y las niñas participantes en las habilidades de identificación, comprensión, categorización y control de emociones.
- Explorar en los padres y madres de familia el significado de autocontrol en el proceso de autoestima de sus hijos.
- Analizar las necesidades que presentan las familias participantes para favorecer el desarrollo del autocontrol en el proceso de autoestima de sus hijos o hijas en edad preescolar.
- Diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica de abordaje a las necesidades de las familias participantes para favorecer el desarrollo del autocontrol de sus hijos o hijas en edad preescolar desde estrategias de crianza positiva.

Participantes

La muestra fue seleccionada al azar, del grupo del nivel de transición de la Escuela Rafael Arguedas, ubicada en Barva de Heredia, Costa Rica, se seleccionaron 10 estudiantes (5 hombres y 5 mujeres), 10 encargados legales (específicamente aquellos de los niños y las niñas participantes) y la docente a cargo del grupo.

Instrumentos

Los instrumentos empleados para recopilar la información fueron diversos, para valorar la identificación, comprensión y categorización de emociones en las y los menores se diseñó un instrumento para cada habilidad. Los instrumentos elaborados para fines de esta investigación se desarrollaron a la luz de la referencia teórica y contaron además con un proceso de validación de panel de expertos y aplicación de prueba piloto. A continuación se mencionan los instrumentos empleados para cada subcategoría.

Identificación de emociones.

Basado en la prueba computarizada *Diagnostic Analysis of non-verbal accuracy* desarrollada por Gordillo, Mestas, Salvador, Pérez, Arana y López (2015) citados en Tortello y Becerra (2017), se elaboró un ejercicio de asociación de expresiones emocionales; por cada emoción básica (tristeza, ira, alegría y miedo) se presentaron dos imágenes, y el o la estudiante debía clasificarla en un emoticón que representaba esa emoción. Las imágenes de los rostros se recopilaron del material elaborado por la Asociación Educar (2015) para el curso de Capacitación docente en neurociencias, las expresiones faciales fueron las siguientes.

TABLA 1.
Imágenes utilizadas en el instrumento de identificación de emociones.

Emoción	Imagen 1	Imagen 2
Tristeza
Alegría
Enojo
Miedo

Fuente: Asociación Educar, 2015. Material del curso de Capacitación docente en neurociencias.

Algunos resultados obtenidos de este ejercicio fueron: dos de los cinco niños participantes comentan alguna falla en este ejercicio, mientras que de las niñas una de ellas coloca las imágenes erróneamente. Las emociones que obtienen un mejor rendimiento en este instrumento son la alegría, pues cada menor coloca correctamente sus imágenes; y el enojo que solamente reporta una adición por parte de un niño (quién además de colocar sus dos imágenes correctamente en enojo, coloca una imagen de tristeza en la emoción de enojo y la otra en miedo). Otro de los menores deja la casilla de miedo solamente con una imagen pues le agrega a la emoción de tristeza. Una de las niñas coloca erróneamente una de las imágenes de tristeza en la casilla de miedo.

Comprensión de emociones.

El ejercicio diseñado para el estudio de la emociones, se basó en el Emotion knowledge task de Garner, Jones y Palmer (1994). Se le leyó al niño o la niña 6 oraciones relacionadas con las emociones básicas de alegría, tristeza y enojo (dos para cada emoción), luego el o la participante debía indicar el estado emocional que podía sentir una persona en esa situación, las y los estudiantes debían levantar una paleta que representaba el estado emocional.

Categorización de emociones.

Esta prueba se basó en el Emotional Faces Categorization task de Koch y Pollatos (2015), se le solicitó a las y los estudiantes participantes colocar en orden de intensidad tres imágenes que corresponden a cada emoción básica, por ejemplo categorizarlas en “casi nada feliz, muy feliz, demasiado feliz”. Para esta categorización se contó con el apoyo visual de un termómetro de emociones, para que las y los estudiantes colocaran en el color rojo la imagen que refleja mayor intensidad, en naranja la de intensidad media y en verde la de menor intensidad.

Autocontrol.

Para recopilar la información sobre esta habilidad de las y los menores se le solicitó a la docente y a los encargados legales completar para cada estudiante una escala de regulación emocional; se empleó una traducción de la versión Brasileña del Emotion Regulation Checklist (ERC), desarrollada por Reis, Oliveira, Bandeira, Andrade, Abreu, Sperb (2016), la escala original fue desarrollada por Shields y Cicchetti (1997); sus autores reportan que el instrumento cuenta con una confiabilidad alta, estimada en 0.85.⁵

La docente además participó de una entrevista semiestructurada para conocer su percepción sobre las necesidades de la muestra participante, tanto sobre las habilidades a nivel emocional y el autocontrol mostrado por sus estudiantes, así como, las necesidades percibidas en las familias en torno a este tema. Esta entrevista contempló preguntas tales como:

- Basada en la experiencia que usted ha logrado tener estos meses con sus estudiantes, en cuanto a la identificación de emociones: ¿sus estudiantes, cuáles emociones logran identificar?, ¿sus estudiantes pueden expresar cuál es la causa de esas emociones?, ¿cómo lo hacen?
- ¿Cómo es el autocontrol emocional de sus estudiantes?, ¿ha observado que alguno o alguna de sus estudiantes pierda el control de sus emociones? Describa qué hace el niño o la niña en esos momentos.
- ¿Cuáles estrategias considera que le han sido útiles para favorecer la regulación de emociones?, ¿cuáles estrategias percibe como poco efectivas para manejar estas situaciones?
- ¿Cuáles fortalezas tienen las familias que favorecen el autocontrol emocional?, ¿qué requieren las familias para potenciar en los niños y las niñas la inteligencia emocional o autocontrol?
- Entre las conclusiones que se obtienen de la entrevista se encuentra que la percepción de la docente es que aquellos estudiantes cuyas familias se han mostrado más comprometidas con las necesidades afectivas e inteligencia emocional de sus hijos e hijas son quienes muestran mejores habilidades emocionales.

5. La escala cuenta con la autorización de los creadores para su empleo.

Menciona de esta manera que para lograr un mejor autocontrol de emociones, la crianza puede ser un factor clave, siendo que hay familias que se centran en el castigo y las consecuencias, pero que ha notado que aquellos hogares donde parece haber mayor espacio para el diálogo, el aprendizaje y la reflexión logran mejores resultados en esta área. Además, la docente se refiere también al trabajo de aula, enfatizando que las situaciones de desborde emocional que suceden en el aula son oportunidades para trabajar las habilidades de autocontrol en sus estudiantes, pues es esperable que en la edad de preescolar los niños y las niñas sean más impulsivos que controlados, por lo que reforzar el autocontrol es un trabajo de cada día.

Prácticas de parentaje.

Finalmente, cada encargado legal que participó, tuvo la tarea de completar una escala Likert de prácticas de parentaje, la cual valoraba sus estrategias en cuanto al modelaje de sus propias emociones y conductas asertivas; el afecto a través de la valoración del nivel de afectividad o demostración de emociones; el cariño, y el cuidado entre encargados de niñas o niños. Se retomó también el diálogo, buscando conocer si en las familias tienen lugar conversaciones equilibradas y respetuosas entre las partes, y finalmente las correcciones punitivas, incluyendo ítems que describen si las formas en las que las y los menores son corregidos, contemplan estrategias que tienen por base el castigo, el aislamiento o la generación de culpa en el menor. Este instrumento además contaba con un apartado para conocer la importancia que padres y madres le dan al autocontrol.

Procedimiento

En un primer momento se estableció el contacto con la institución educativa, obteniendo el visto bueno del director y la docente para la participación de la escuela; posteriormente se seleccionó a las y los estudiantes al azar, se coordinó la firma de los consentimientos informados de sus padres o madres, tanto para la autorización de la participación de su hijo o hija, como para la propia.

Seguidamente, de forma individual se realizaron las pruebas de habilidades emocionales con cada estudiante y se aplicaron los instrumentos a la docente y las personas encargadas legales. El análisis de la información se realizó por medio de la valoración de la ejecución de cada estudiante en las pruebas de habilidades emocionales, comparando sus resultados con los puntajes asignados en autocontrol por sus figuras parentales y la docente, a la vez que se compara con la información recopilada en la entrevista con la docente.

Los principales resultados y conclusiones permiten además diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica, estructurada en ocho sesiones, dirigida a los padres y madres participantes, la cual tiene como objetivo favorecer el conocimiento sobre las características de la etapa del desarrollo de la infancia temprana, así como de los principios de una crianza desde un enfoque positivo. A su vez, la propuesta se enfoca en fortalecer el desarrollo de mejores prácticas de modelaje y disciplina asertiva en el parentaje.

Resultados

Como parte de los resultados a nivel sociodemográficos las y los estudiantes tienen en promedio una edad de 5,3 años, mientras que para sus encargados legales es de 34 años. En la siguiente tabla se indica el nivel educativo que tienen las madres y el único padre participante. Los niveles educativos de los padres y madres fueron solicitados con el propósito de realizar el posterior análisis con los puntajes de autocontrol asignados a las personas menores tanto por sus docentes como por sus figuras parentales; siendo ya conocidos estudios previos donde es posible observar cómo elementos del contexto familiar a nivel socioeconómico y clima educativo pueden influir en el desarrollo emocional de los hijos e hijas (Millones, Ghesquière y Van Leeuwen, 2014; Negrão, Pereira, Soares y Mesman, 2014).

TABLA 2.
Escolaridad de encargados legales.

		SECUNDARIA INCOMPLETA	SECUNDARIA COMPLETA	UNIVERSIDAD INCOMPLETA	UNIVERSIDAD COMPLETA	TOTAL
	Padre	0	0	0	1	1
	Madre	1	3	2	3	9
Total		1	3	2	4	10

Fuente: Catedra de Psicología, 2018.

En la tabla 2 puede observarse que el único padre que completó los instrumentos cuenta con un nivel académico de universitario completo, para el caso de las madres, una de ellas señala contar con secundaria incompleta, 3 secundaria completa, 2 universidad incompleta y 3 de ellas universidad completa, los niveles que reportan más casos son la universidad completa, con un total de 4 personas y secundaria completa con 3 personas.

Habilidades emocionales.

En cuanto a la identificación de emociones, se encuentra que las emociones que tendieron a generar mayor duda y desacuerdo en las y los menores fueron la tristeza y el miedo. Por su parte, la docente se refiere a la identificación de emociones expresando que sus estudiantes “[...] logran identificar tristeza, alegría, enojo, he tratado de que incorporen frustración, a veces les cuesta porque es más ambigua, esas son las más comunes” (Docente Martha).⁶

Las emociones de enojo y alegría representaron mayor facilidad para las y los participantes, además de los resultados ya expuestos, durante la ejecución de las pruebas pudo notarse que la muestra en general completaba las primeras imágenes correspondientes a estas dos emociones, mientras se mostraban dudosos sobre las otras dos, lo que podría significar que son emociones más cercanas a su contexto, con las que están más familiarizados y no les parecen tan ambiguas, como la tristeza y el miedo.

Para la habilidad de comprensión de emociones, puede describirse que en todos los casos fue necesario ejemplificar una situación, para clarificar las instrucciones, pues las y los estudiantes se mostraban dudosos sobre lo que debían realizar. Por tanto, a cada niño o niña primeramente se le dijo -“si a Juan (colocando el nombre de cada participante) su mamá le compra un juguete que quería mucho, ¿cómo se sentiría Juan?, luego de este ejemplo cada menor comprendía satisfactoriamente las instrucciones.

Uno de los ejercicios de esta tarea fue el único que contó con respuestas diferentes a la esperada, ante la oración “la hermana de Isabel le jaló el pelo y le rompió un dibujo”, que pretendía valorar la emoción de enojo, dos niñas y dos niños indicaron que Isabel se sentiría triste, mientras que una de las niñas señaló que sentiría a la vez enojo y tristeza.

Las respuestas de las y los menores pueden indicar que el ejemplo es ambiguo, sin representar claramente la emoción de enojo, o bien, que responde a la vivencia personal y subjetiva con la que cada individuo interpreta las situaciones y le genera determinadas emociones.

En la tarea correspondiente a la habilidad de categorizar emociones, la ejecución de las y los estudiantes fue satisfactoria, solamente uno de los niños invirtió el orden de una emoción. Al respecto de esta habilidad, la docente expresa

6. Para conocimiento de los lectores y las lectoras, se utilizan nombres ficticios previo consentimiento informado.

[...] los estudiantes si logran categorizar las emociones, sobre todo aquellos que han sido más estimulados, con algunos estoy trabajando más esa parte, porque les cuesta mucho más. Pero sobre todo las mujeres logran decir “es que eso me enojó mucho” o “eso me hace muy feliz”. (Docente Martha)

La diferencia mencionada entre hombres y mujeres por la docente en la habilidad de categorizar no es percibida por medio del ejercicio, pues prácticamente todos logran realizar satisfactoriamente la tarea; sin embargo, la docente se refiere a la capacidad de verbalizar la intensidad de las emociones, mientras que la tarea diseñada para la investigación consistió en un ordenamiento de carácter gráfico y visual.

Autocontrol.

Tanto la docente como las figuras parentales puntúan la regulación emocional de las y los menores. La siguiente tabla muestra un comparativo de las puntuaciones de cada estudiante.

TABLA 3.
Escala regulación emocional global.

ESTUDIANTE		ENCARGADO	DOCENTE	DIFERENCIA
	1	70	63	-7
	2	78	85	7
	3	67	87	20
Niños	4	71	83	12
	5	85	89	4
Total diferencia: 36				
	1	81	91	10
	2	69	92	23
	3	77	83	6
	4	76	90	14
Niños	5	68	87	19
Total diferencia: 72				

Fuente: Reis, et.al., 2016. Escala Likert Regulación emocional.

Las puntuaciones asignadas reflejan la capacidad de la persona menor de edad (desde la percepción de la docente y las figuras parentales) para controlar sus propias emociones y su labilidad emocional (variabilidad del estado anímico), contemplando ítems como “parece triste o apático”, “presenta una gran variación de humor”, entre otros.

Estas puntuaciones pueden ir de 24 a 92, es posible apreciar que las calificaciones asignadas por las madres y el padre participante son considerablemente más bajas que las de la docente. En lo que respecta a la calificación global de los niños de parte de sus madres se tienen puntuaciones entre 67 y 85, solamente el niño 5 es puntuado sobre 80; mientras que en el caso de las niñas las puntuaciones van de los 68 a los 81, solamente la niña 1 es calificada sobre 80.

El reporte de la docente si ubica a varios menores con calificaciones altas, indicando una mejor regulación emocional global. Refiriéndose a la diferencia entre los puntajes de las madres y la docente, estos muestran diferencias relevantes, por ejemplo el niño 3 (20 puntos) y las niñas 2, 4 y 5 con puntuaciones de 23, 14 y 19 cada una, siendo un dato relevante la importante diferencia entre las percepciones de ambas adultas. Las niñas suman un total mayor de diferencias en relación a los niños, estas alcanzan 72 puntos, mientras que los niños 36 puntos.

TABLA 4.

Comparativo de medias entre escolaridad del encargado legal y regulación emocional.

ESCOLARIDAD DEL ENCARGADO		REGULACIÓN EMOCIONAL TOTAL REPORTADA POR ENCARGADO LEGAL	REGULACIÓN EMOCIONAL TOTAL REPORTADA POR DOCENTE
Secundaria incompleta	Media N Desviación E.	70.0000 1 .	63.0000 1 .
Secundaria completa	Media N Desviación E.	71.6667 3 5.03322	84.3333 3 2.30940
Universidad incompleta	Media N Desviación E.	77.0000 2 11.31371	90.5000 2 2.12132
Universidad completa	Media N Desviación E.	75.7500 4 5.56028	88.2500 4 2.75379
Total	Media N Desviación E.	74.2000 10 6.08824	85.0000 10 8.34000

Fuente: Reis, et.al., 2016. Escala Likert Regulación emocional.

La tabla 4 realiza una comparación entre las medias de la regulación emocional puntuada por las figuras parentales y la docente, en relación con el nivel académico de las personas encargadas legales de los menores. Es decir, la percepción que estas personas adultas tienen de la variabilidad emocional y la capacidad de control de las propias emociones de las y los menores.

En el caso de las menores puntuaciones en la media de regulación emocional reportada por la figura parental y por la docente, puede verse que esta madre cuenta con el menor nivel educativo de las y los participantes, pues tiene secundaria incompleta, en ambas medidas las más altas son las de aquellas madres con estudios universitarios, 2 participantes con estos estudios incompletos y 4 con universidad completa.

Este elemento podría reflejar la influencia de la preparación académica de las figuras parentales en el desarrollo emocional de niños y niñas, lo cual podría significar que padres y madres con mayor preparación académica podrían contar con más herramientas para favorecer el autocontrol y la inteligencia emocional, así como proveer un contexto más estimulante.

Significado de autocontrol desde el parentaje.

El significado del autocontrol desde las figuras parentales participantes fue sumamente importante en este proceso de investigación y una de las bases para desarrollar la propuesta de intervención para esta población, por tanto, a continuación se presentan algunas de las respuestas brindadas por quienes participaron del proceso.

-“Me parece muy importante que a estas edades tengan las herramientas necesarias para tener autocontrol de sus propias emociones y poco a poco consolidándose al transcurrir los años”- (Padre, niña 4).

La respuesta de la madre del niño 5, que además es el que puntúa mayor entre los hombres en regulación emocional, sobresale por retomar las características que puede presentar un menor en esta etapa del desarrollo:

-“Lo más importante es tratar de enseñarles que todas las personas reaccionamos diferente ante diferentes situaciones, y que no está mal mostrar las emociones siempre que ellos no lastimen o perjudiquen los sentimientos de los demás. Me es difícil pensar que un niño de 5 años logre controlar sus emociones, porque están apenas empezando a experimentarlas, no se deben minimizar, pero si orientar a analizarlas”- (Madre, niño 5).

Además la madre del niño 4 señala:

-“Para mí es sumamente importante que ellos vayan aprendiendo a controlar sus emociones ya que ellos están formando su propia identidad, es muy importante que ellos desde niños aprenda los valores de vida como el respeto hacia sí mismos, así como a los demás, ya que esa es una base muy importante para su vida, educación y formación”- (Madre, niño 4).

En general, las respuestas reflejan la relevancia que el autocontrol tiene en el desarrollo de los niños y las niñas, aunque las personas adultas ven este proceso como una característica propia de otra etapa del desarrollo, pues se refieren a los beneficios del autocontrol para «más adelante», coinciden en la necesidad de comenzar a formar las bases del autocontrol desde la infancia.

Prácticas de parentaje

Los datos recopilados para la categoría de crianza positiva se centran en las respuestas de la escala *Likert* dirigida a las figuras parentales. Esta es analizada según sus subescalas, para cada subescala se presentan los resultados que evidencian la media, la desviación estándar y los puntajes mínimos y máximos alcanzados. Cada subescala por sí misma cuenta con un mínimo de 4 y un máximo de 16, la escala en general puede alcanzar un mínimo de 20 y un máximo de 64 puntos.

TABLA 5.
Subescalas de Crianza positiva.

		MODELAJE	AFECTO	DIÁLOGO	AUSENCIA DE CORRECCIÓN PUNITIVA	TOTAL DE PRÁCTICAS DE CRIANZA POSITIVAS
N	Válido	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		13.3000	18.6000	17.6000	11.7000	61.2000
Desviación estándar		1.63639	1.07497	1.71270	1.56702	3.19026
Mínimo		10.00	17.00	15.00	10.00	57.00
Máximo		15.00	20.00	20.00	14.00	65.00

Fuente: Instrumento diseñado para la investigación según la escala Likert Crianza Positiva.

Los valores permiten ver que la subescala con mejores puntuaciones es la de afecto, seguida del diálogo, mientras que la de modelaje y especialmente la ausencia de corrección punitiva alcanzan menores puntajes, evidenciando que los mayores retos para la crianza de las figuras parentales se encuentran en el modelaje asertivo de sus propias emociones y el manejo que se da a las situaciones donde sus hijos e hijas rompen sus expectativas o límites.

Discusión

La identificación de emociones según la docente varía entre las y los estudiantes, Henao y García (2009) explican que cada niño o niña cuenta con perspectivas emocionales y nivel comprensivo diferentes, que responden a la cultura en la que el niño o la niña se encuentran y al tipo de reacción parental. Por su parte, identificar las expresiones faciales y relacionarlas con los estados emocionales es una de las funciones básicas por adquirir, conlleva una claridad también en lo expuesto por James (1884) citado en Melamed (2016), que es la percepción de la emoción por medio de los cambios físicos, en este caso el rostro.

Henao y García (2009) mencionan que niños y niñas entre los 3 y los 5 años establecen las explicaciones correspondientes a través de la emoción como la sentirían ellos mismos, no realizan un análisis objetivo para entender una situación con contenido emocional. Esta sería una de las características que explica por qué en la tarea de comprensión de emociones para los menores fue necesario y a la vez clarificador realizar un ejemplo de prueba, indicando sus propios sentimientos ante una determinada situación.

En esta línea, Papalia et. al (2010) rescatan que a esta edad las y los menores continúan siendo egocentristas suponiendo que los demás piensan, sienten y perciben igual que ellos, por lo que les fue más sencillo identificar primeramente cómo se sentirían ellos mismos y atribuyen esos estados emocionales a los demás en una situación similar.

La comprensión de emociones al igual que otra serie de habilidades en todas las áreas requiere entrenamiento. En este caso, aprovechar los conflictos de la cotidianidad para que las y los estudiantes adquieran un entendimiento mayor de la complejidad emocional propia y de los otros; asociando a la vez las consecuencias que su propia conducta puede tener en las otras personas, es decir, impulsando también hacia la regulación emocional, entendiendo por qué es necesaria y valiosa.

Acerca de los resultados en regulación emocional, las diferentes percepciones entre las figuras parentales y la docente se deben a diversos factores. Primero, que la escuela constituye un ambiente más estructurado que el de los hogares, promoviendo no solo límites claros sino un manejo oportuno

de las diversas situaciones y los conflictos que pueden surgir.

Segundo, la docente tiene un nivel de tolerancia mayor que facilita su abordaje con las y los estudiantes por razones como tener espacios y actividades determinadas en las que los menores están ocupados, poseer mayor claridad, conocimiento y expectativas realistas sobre las habilidades emocionales de la etapa del desarrollo y mayores estrategias para el manejo de los posibles conflictos.

En esta línea, Henao y García (2009, p.792) citan a Aluja, del Barrio y García (2007), quienes indican que “el proceso de socialización brindado por el entorno cercano, posibilita el desarrollo de habilidades socializadoras y la introyección de posibles respuestas del medio”, por lo que podría ser realista que en la institución educativa los menores muestren mayor regulación, o al menos cuenten con la dirección de la docente para manejar sus emociones y lograr una mayor regulación.

Es necesario recalcar además que los puntajes altos en esta escala pueden asociarse con la ejecución, satisfactoria o no, en cuanto a las habilidades emocionales, de la educación emocional la cual conlleva una serie de capacidades como la comprensión de emociones y su expresión de una manera productiva, por lo que es razonable que una buena ejecución en las tareas anteriores se relacione con un buen desempeño en autocontrol (Steiner y Perry, 1997).

Los datos recopilados en las prácticas de crianza fueron un factor determinante en el diagnóstico, pues según lo expuesto por Rosabal (2012) dan cuenta del ejercicio parental llevado a cabo durante el cuidado y la educación por parte de las personas adultas, entendiendo como una necesidad prioritaria el reforzamiento de mejores prácticas de modelaje y estrategias de disciplina no punitivas para lidiar con aquellas situaciones estresantes o retadoras.

Otra de las razones que resalta la importancia de desarrollar mejores prácticas de modelado parental, se encuentra en lo expuesto por Ramírez, Ferrando y Sáinz (2015) quienes agregan que el modelado que los hijos reciben de sus padres y madres en las interacciones emocionales, enriquecen su desarrollo emocional, la maduración de su cerebro y su función de conciencia y regulación emocional.

Específicamente sobre la utilización de prácticas punitivas para corregir, Nelsen (2006) explica que el castigo puede tener diversas consecuencias, entre ellas la rebeldía o sumisión en las y los menores. Estas prácticas pueden ser efectivas para detener una conducta no deseada en el corto plazo, sin embargo, no motiva la cooperación y el respeto mutuo, sin dejar de lado las consecuencias en salud mental que puede generar.

Estas características familiares son importantes a tomar en cuenta en posteriores intervenciones psicopedagógicas, dado que en la infancia temprana la autoestima se basa en la retroalimentación que las y los menores reciben de las personas adultas. A la vez, Papalia et. al (2010) mencionan que esta autoestima se basará en la capacidad de las y los menores para describirse y definirse a sí mismos.

Conclusiones

De forma mayoritaria las y los menores participantes demuestran su habilidad satisfactoriamente en identificación, comprensión y categorización de emociones; las emociones que parecen ser mejor identificadas por las y los participantes son la alegría y el enojo, siendo la tristeza y el miedo las que suponen un mayor grado de complejidad.

También, debe tomarse en cuenta la característica del egocentrismo en el proceso de comprensión de emociones, partiendo no solo de la edad sino de la percepción y sentimientos en el desarrollo de los niños y las niñas.

Los resultados de la escala de regulación emocional comprenden los mejores puntajes asignados por la docente en comparación con las madres y el padre participante; lo cual indica que por su rol docente y en

comparación con las figuras parentales, cuenta con mayores estrategias y conocimiento para potenciar la inteligencia emocional, el autocontrol, manejar los conflictos diarios y mostrarse más realistas a las características esperables para la etapa del desarrollo observada.

El contexto en el que se desarrolla cada individuo es fundamental para potenciar sus habilidades en todo sentido, puede verse que las y los menores que tienen resultados más altos provienen de hogares con mayor nivel de escolarización; lo cual significa que están en ambientes que les estimula en mayor medida su inteligencia emocional, los padres y las madres cuentan con más estrategias para abordar los retos que les supone la crianza y tienen expectativas más realistas del comportamiento en la primera infancia.

El autocontrol supone para las familias participantes un recurso sumamente importante que les permite abordar con mayor efectividad las diferentes situaciones en sus hijos e hijas, los conflictos, las relaciones con sus pares, el manejo de sus emociones, entre otros.

El análisis de las prácticas de crianza evidencia que los aspectos con mayor fortaleza son el afecto y el diálogo, mientras que el modelaje y la corrección asertiva representan las principales necesidades de las familias participantes y las dos subcategorías que requieren una mayor intervención.

El ejercicio de prácticas que muestran afecto y recurren al diálogo, puede tener un efecto compensatorio en parte con las dificultades a nivel de modelaje y la forma de corrección, sin embargo, el autoconcepto, la autoestima y el autocontrol de niños y niñas no alcanza su mayor potencial bajo ambientes ambivalentes de seguridad y amenaza emocional.

Los altos puntajes en diálogo y afecto representan un factor primordial para continuar potenciando y afianzar una intervención psicopedagógica que permite a las figuras parentales construir estrategias más acordes con su afecto. Esta intervención permite el desarrollo de mejores estrategias para manejar los conflictos o el reto a los límites de parte de las y los menores, así como del propio modelaje del enojo.

Referencias Bibliográficas

- Asociación Educar [AE]. (2015). *Detectar emociones 1 y 2*. Curso de Capacitación docente en neurociencias. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://asociacioneducar.com/>
- Aluja, A., del Barrio, V., y García, L. (2007). Personalidad, valores sociales y satisfacción de pareja como factores predictores de los estilos de crianza parentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 725-737.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), p. 7-43. Recuperado de <https://bit.ly/Lgbi00>
- Brenner, E., y Salovey, P. (1997). Emotional regulation during childhood: developmental, interpersonal and individual consideration. En P. Salovey, D.J. Sluyter (Eds.). *Emotional developmental and emotional intelligences* (pp.168-195). New York, United States: Basic Books
- Campo, L. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17 (31), p. 67-79.
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 6 (1), p. 111-121. Recuperado de: <https://bit.ly/2KOVMa0>

- Garner, P. W., Jones, D. C., y Palmer, D. J. (1994). Social cognitive correlates of preschool children's sibling caregiving behavior. *Developmental Psychology*, 30(6), 905-911.
- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M., Arana, J., y López R. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 Años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5, 1846-1859.
- Henao, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista latinoamericana de ciencias sociales en niñez y juventud*, 7 (2), 785-802. Recuperado de <https://bit.ly/2CNziVK>
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.
- Koch, A. y Pollatos, O. (2015). Reduced facial emotion recognition in overweight and obese children. *Journal of Psychosomatic Research*, 79(6), 635-639. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.06.005>
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (49), 13-38.
- Millones, D., Ghesquière, P. y Van Leeuwen, K. (2014). Parenting, socioeconomic status and psychosocial functioning in Peruvian families and their children. *Anales de Psicología*, 30(3), 995-1005. Recuperada de <https://bit.ly/2I3Vpue>
- Negrão, M., Pereira, M., Soares, I. y Mesman, J. (2014). Enhancing positive parent-child interactions and family functioning in a poverty sample: a randomized control trial. *Attachment & Human Development*, 16(4), 315-328. doi 10.1080/14616734.2014.912485.
- Nelsen, J. (2006). *Disciplina positiva* (2da Ed.). México: Ediciones Ruz.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia* (11ªEd.). México D.F, México: McGraw Hill Interamericana Editores, S.A.
- Ramírez, A., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12 (1), 65-78.
- Reis, A., Silva de Oliveira., Bandeira, D., Andrade, N., Abreu, N. y Sperb, T. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Preliminary Studies of Cross-Cultural Adaptation and Validation for Use in Brazil. *Temas em Psicologia*, 24(1), 97-116. doi: 10.9788/TP2016.1-07
- Rosabal, M. (2012). Creencias y prácticas de crianza: el estudio del parentaje en el contexto costarricense. *Revista Costarricense de Psicología*, 31 (1-2), p. 65-100.
- Serrano, M. y García, D. (2010). Inteligencia emocional: Autocontrol en adolescentes del último año de secundaria. *Multiciencias*, 10 (3), p. 273-280. Recuperado de <https://bit.ly/2FPdCKz>
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid, España: Javier Vergara.
- Shields, A., y Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Steiner, C. y Perry, P. (1997). *La educación emocional*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- Tortello, C. y Becerra, P. (2017). *¿Cómo se estudian las emociones en los niños? Técnicas conductuales y fisiológicas para evaluar las respuestas emocionales durante la infancia*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bit.ly/2CPOMZd>