



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

*Inteligencia socioemocional y autoestima en niños de educación
primaria*

TESIS

para obtener el título de
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

presenta

María Guadalupe Sánchez López
Daniela Paola Peralta León

Director(a)

Dra. Rocio Fragoso Luzuriaga

05 de diciembre de 2023

Dedicatoria

A nuestros padres, por darnos la vida, brindarnos amor incondicional, apoyo, seguridad y enseñarnos con el ejemplo que con esfuerzo, paciencia y perseverancia podemos alcanzar nuestras metas.

Agradecimientos

A Dios, por acompañarnos durante nuestras vidas y permitirnos llegar hasta aquí.

A nuestros hermanos, por ser nuestros compañeros de aventuras y brindarnos otra perspectiva de la vida.

A nuestra directora de tesis, la Dra. Rocio Fragoso, por ser nuestra guía en este proceso, por su paciencia y por enseñarnos que la calidez humana no está peleada con el profesionalismo.

A nuestros amigos, que se convirtieron en parte de nuestra familia.

A nuestras mascotas, por ser nuestros amigos fieles y hacernos más humanas.

A los que ya no están, en donde quiera que se encuentren ahora, los recordamos con mucho cariño y agradecemos el que tocaran nuestras vidas.

Por último, sin ser menos importante, a nosotras, por seguir adelante a pesar de las dificultades que se presentan y estar dispuestas a mejorar como personas y como profesionales.

Resumen

La presente investigación reconoce la importancia de la inteligencia socioemocional (ISE) y autoestima en edades tempranas. Es un estudio descriptivo que busca identificar el nivel de ISE y autoestima de niños de cuarto grado, pertenecientes a la Escuela Primaria Federal 15 de mayo en Puebla. La muestra total estuvo compuesta por 48 estudiantes con edades que oscilaron entre los 9 y 11 años, de los cuales 27 son mujeres y 21 son hombres. Los instrumentos empleados fueron el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn, versión para jóvenes (EQ-i: YV); y el A-EP, Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria.

Los resultados indicaron que un 50% (24) de los infantes presentaron niveles medios de ISE, mientras que el 29% (14) cuentan con niveles bajos o muy bajos, por lo que se recomienda implementar programas con la finalidad de reforzar esta competencia. En cuanto a la autoestima, el 35% (17) de los alumnos reflejaron una puntuación media, mientras que el 46% (22) se ubica en el rango bajo a muy bajo; por lo que se sugiere realizar intervenciones con el objetivo de que los niños mejoren su autoevaluación.

Palabras clave: inteligencia socioemocional, autoestima, educación primaria.

Índice General

Resumen	iii
Introducción	vii
Capítulo I. Fundamentación	9
1.1 Antecedentes	9
1.1.1 Autoestima	9
1.1.2 Inteligencia socioemocional	10
1.1.3 Relación entre autoestima e inteligencia socioemocional en niños	12
1.2 Planteamiento del problema	13
1.3 Objetivo	16
1.3.1 Objetivo general	16
1.3.2 Objetivos particulares	16
1.4 Justificación	16
1.5 Definición de variables	18
1.5.1 Autoestima	18
1.5.2 Inteligencia socioemocional	18
Capítulo II. Marco Teórico	20
2.1 Autoestima	20
2.1.1 Definiciones de autoestima	20
2.1.2 Diferencia entre autoestima y autoconcepto	22
2.1.3 Narcisismo como un concepto contrario a la autoestima	24
2.1.4 Autoestima en las diferentes etapas del desarrollo	26
2.1.5 Modelos de autoestima	29
2.1.6 Temas actuales en la investigación de la autoestima	36
2.1.7 Beneficios de poseer una autoestima positiva	39
2.2 Inteligencia Socioemocional	41
2.2.1 Emociones en el aprendizaje	41
2.2.2 Conceptos relacionados a la inteligencia socioemocional	46
2.2.3 Las Inteligencias Múltiples como antecedente de la ISE	56
2.2.4 El modelo de ISE de Bar-On.	59
2.2.5 Relación entre la inteligencia socioemocional y la autoestima	62
Capítulo III. Metodología	65
3.1 Alcance y diseño de la investigación	65

3.2 Sujetos	65
3.3 Instrumentos	66
3.3.1 Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (EQ-i: YV)	66
3.3.2 A-EP. Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria	67
3.4 Procedimiento	68
Capítulo IV. Resultados	69
4.1 Resultados de ISE	69
4.1.1 Resultados Globales de Inteligencia Socioemocional	69
4.1.2 Resultados del componente Intrapersonal	71
4.1.3 Resultados del componente Interpersonal	72
4.1.4 Resultados del componente de Adaptabilidad	74
4.1.5 Resultados del componente de Manejo del estrés	76
4.2 Resultados Autoestima	79
Capítulo V. Discusión y conclusiones	82
5.1 Discusión	82
5.1.1 Inteligencia socioemocional	82
5.1.2 Autoestima	84
5.2 Conclusiones	85
5.3 Recomendaciones	86
5.4 Referencias	88
Anexos	105
Anexo 1	105
Anexo 2	106

Índice de Tablas

Tabla 1. Frecuencias globales de ISE	69
Tabla 2. Frecuencias de puntuaciones de ISE en niñas	70
Tabla 3. Frecuencias de puntuaciones de ISE en niños	70
Tabla 4. Frecuencias de puntuaciones del componente Intrapersonal	71
Tabla 5. Frecuencias de puntuaciones del componente Intrapersonal en niñas	72
Tabla 6. Frecuencias de puntuaciones del componente Intrapersonal en niños	72
Tabla 7. Frecuencias de puntuaciones del componente Interpersonal	73
Tabla 8. Frecuencias de puntuaciones del componente Interpersonal en niñas	73
Tabla 9. Frecuencias de puntuaciones del componente Interpersonal en niños	74
Tabla 10. Frecuencias de puntuaciones del componente de Adaptabilidad	75
Tabla 11. Frecuencias de puntuaciones de Adaptabilidad en niñas	75
Tabla 12. Frecuencias de puntuaciones de Adaptabilidad en niños	76
Tabla 13. Frecuencias de puntuaciones del componente Manejo del estrés	76
Tabla 14. Frecuencias de puntuaciones de Manejo del estrés en niñas	77
Tabla 15. Frecuencias de puntuaciones de Manejo del estrés en niños	77
Tabla 16. Estadística descriptiva de las puntuaciones de ISE	78
Tabla 17. Frecuencias de puntuaciones de Autoestima	79
Tabla 18. Frecuencias de puntuaciones de Autoestima en niñas	79
Tabla 19. Frecuencias de puntuaciones de Autoestima en niños	80
Tabla 20. Estadística descriptiva de las puntuaciones de Autoestima	80

Introducción

La inteligencia socioemocional (ISE) es un término propuesto por el psicólogo Reuven Bar-On (2006) al reconocer la interrelación de las competencias emocionales y sociales, las cuales determinan la efectividad del individuo para comprenderse, expresarse, relacionarse con otros y atender las demandas de su medio habitual. Asimilar la relación de ambas, potencia el desarrollo del sujeto en el contexto escolar, el ámbito familiar y el laboral; debido a que brindan herramientas para la toma de decisiones, resolución de conflictos, comunicación asertiva, interacción con los otros, reconocimiento de emociones propias y ajenas, etc.

Asimismo, con la finalidad de priorizar el bienestar y satisfacción emocional e interpersonal del individuo, se necesita desarrollar óptimos niveles de autoestima. Este constructo parte del autoconocimiento y consiste en la valoración, percepción y juicio (positivo o negativo) que el sujeto tiene de sí mismo en relación a quién es y lo que hace. En adición, poseer una autoestima elevada está relacionado con una mayor inteligencia socioemocional, lo que conlleva a una menor susceptibilidad de presentar comportamientos disruptivos o violentos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Obtener ambos conceptos constituye un proceso de aprendizaje sustentado en la observación, imitación y enseñanza; pues el ser humano está expuesto a nuevas experiencias que traen consigo un amplio repertorio de conductas sociales. Por lo anterior, es fundamental brindar una formación integral basada en el desarrollo de las capacidades emocionales, cognitivas, morales, cívicas, afectivas y estéticas (López, 2005; Nueva Escuela Mexicana [NEM], 2019).

La adquisición y fomento de la ISE y de la autoestima está condicionada por las circunstancias en las que vive y crece el ser humano, involucrando conductas, formas de interacción, percepciones, etc. Adicionalmente, intervienen factores como los valores, virtudes y creencias personales. Por ello, es primordial que el individuo cuente con entornos que le permitan potencializar estas competencias.

Además del medio familiar, el contexto educativo constituye una fuente importante de aprendizaje, ya que brinda conocimientos académicos a la par de establecer las bases de interacción social. Facilitar el desarrollo de estas

habilidades a edades tempranas permite que los infantes mantengan relaciones interpersonales, cómodas y adecuadas, a través de interacciones positivas con sus pares y personas adultas; a la par que adquieren un mayor conocimiento de sí mismos y de los demás, lo cual contribuye a la formación gradual del autoconcepto y mejora la autoestima (Sol et al., 2016).

A partir de lo anteriormente expuesto, el presente trabajo tiene por objetivo identificar los niveles de ISE y autoestima en niños de 4to grado de educación primaria; puesto que no existe una amplia investigación de ambas habilidades en educación infantil a nivel nacional.

Para cumplir el propósito mencionado anteriormente, esta investigación se encuentra ordenada de la siguiente forma:

Capítulo 1. Fundamentación, donde se delimitará el problema, se expondrán los antecedentes, la justificación y los objetivos.

Capítulo 2. Marco teórico, en el cual se expondrán en detalle las variables, los principales modelos y autores que han abordado la temática de la ISE y la autoestima, así como su importancia en el ámbito educativo y las ventajas de desarrollar dichas habilidades, enfatizando en los infantes.

Capítulo 3. Metodología, en este apartado se desarrollará el tipo de alcance de la investigación, los sujetos que participaron en ella, así como los instrumentos empleados y el procedimiento llevado a cabo.

Capítulo 4. Resultados, donde se expondrán los datos obtenidos de la aplicación de instrumentos.

Capítulo 5. Conclusiones, discusión y recomendaciones; en este apartado se cierra el trabajo de investigación, analizando los resultados, resumiendo las contribuciones del trabajo y presentando las sugerencias que permitan continuar con estudios futuros relacionados al tema.

Capítulo I. Fundamentación

1.1 Antecedentes

En el presente apartado se definen los principales constructos abordados en la investigación y se expone una breve reseña histórica de la conceptualización de los mismos, así como estudios anteriores que tuvieron por objetivo medir el grado de ISE y de autoestima.

1.1.1 Autoestima

La autoestima puede entenderse como la actitud que un sujeto tiene hacia sí mismo, involucrando los pensamientos, sentimientos y comportamientos habituales de la persona; este constructo está conformado por la dimensión valorativa y afectiva (Roa, 2013). Debido a la relevancia de la autoestima en la construcción de la personalidad, diversos autores dedicados al estudio de la conducta humana han propuesto teorías y modelos para explicarla.

El primer referente de este tema se remonta a 1890, cuando William James define que el autosentimiento o autoestima está determinado por la relación entre el éxito obtenido y las aspiraciones del individuo (James, 1989). De esta forma, la evaluación personal dependerá de los logros o el fracaso percibido al momento de alcanzar las metas planeadas; estas últimas están relacionadas a lo que el sujeto quiere ser o hacer.

Morris Rosenberg concibe a la autoestima como una actitud, la cual puede ser positiva o negativa. En su teoría, el concepto tiene dos connotaciones, la primera implica que el individuo piensa que es “muy bueno” y, la segunda, manifiesta que el sujeto cree ser “lo suficientemente bueno”; deduciendo que una persona puede considerarse superior a otros y, al mismo tiempo, sentirse inadecuado consigo mismo (Rosenberg, 1975). En 1965 publicó una escala para medir la autoestima global, cuyo puntaje se obtiene al contrastar la autopercepción, valoración y respeto del sí; con las experiencias dadas a lo largo de la vida y la influencia de las interacciones en los entornos.

Pope, Mchale y Craighead (1988) establecen que la autoestima es la evaluación de la información contenida en el autoconcepto, y es derivada de los sentimientos que tiene la persona hacia sí misma. Examinaron la construcción de la autoestima a partir del yo percibido (lo que el individuo es) y el yo ideal (lo que le gustaría ser); concluyendo que, si ambos yoes corresponden entre sí, la autoestima será positiva.

Sus investigaciones sobre autoestima en infantes permitieron definir cinco áreas en que los niños se evalúan a sí mismos. La primera área es la social, que abarca los sentimientos del niño sobre su papel como amigo de otros; la segunda área es académica, trata de la evaluación que se otorga como estudiante; la tercera área corresponde a la familia, los sentimientos que tiene al reconocerse miembro de esta. La cuarta área es la imagen corporal, surge de la combinación entre el aspecto físico y las capacidades; por último, la quinta área se refiere a la autoestima global, que es la evaluación general que hace el niño sobre sí mismo (Pope et al., 1988).

Algunos autores de divulgación científica también se han dedicado a estudiar la influencia de la autoestima en la vida del sujeto. Walter Riso (2022), propone una serie de ejercicios y reflexiones para reforzar la individualidad, buscando que la persona se defina a sí misma a través de la autopercepción, la autoestima, la evaluación sana y la autodeterminación.

1.1.2 Inteligencia socioemocional

La principal base de la ISE es el constructo de Inteligencia Emocional (IE); el cual hace referencia a los procesos de identificación, comprensión y regulación de los estados emocionales, tanto de uno mismo como de los otros (Palmero & Martínez, 2008). El término de IE es propuesto por Salovey y Mayer en 1990, siendo en un inicio concebido por los autores como una parte de la inteligencia social, que involucra la posibilidad de controlar las emociones para guiar el pensamiento y el comportamiento (Salovey & Mayer, 1990).

Por otro lado, un antecedente de la teoría introducida por Bar-On es la Teoría de las Inteligencia Múltiples, propuesta por Howard Gardner en 1983. Esta última influyó en la ampliación del concepto inteligencia, señalando que no existe una única, sino una diversidad de ellas que evidencian la variedad de potencialidades y

particularidades de cada individuo (García, 2012). El autor enfatizó la división de aquellas destinadas a entender las emociones humanas en los demás, conocida como inteligencia interpersonal; y entre las que permiten al individuo comprenderse a sí mismo, es decir, la inteligencia intrapersonal (Gardner, 2001; Trujillo & Rivas, 2005).

Así, el concepto de ISE hace referencia al conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales, que influyen en la capacidad del individuo para enfrentarse a las demandas del medio ambiente (Bar-On, 1997). Constituyendo un factor clave para determinar el potencial de éxito e incidiendo directamente en el bienestar emocional.

Además, la ISE se entiende como la facultad que tiene el sujeto para motivarse a sí mismo, controlar sus impulsos, perseverar ante las adversidades, regular los propios estados emocionales, evitar que la angustia interfiera con las facultades racionales, manejar las frustraciones, ser capaz de relacionarse asertivamente, empatizar y confiar en los otros (Bar-On, 2006).

Entre las investigaciones de ISE en educación infantil se encuentra la realizada por Buitrago et al. (2019), quienes a través de un estudio comparativo analizaron la ISE de niños y jóvenes estudiantes colombianos de edades entre los 8-10 y 11-16 años. Los resultados mostraron diferencias significativas de ISE según el rango de edad, siendo los niños quienes obtuvieron mejores resultados que los adolescentes en las escalas de manejo del estrés y adaptabilidad. Además, se señaló que los niveles emocionales adecuados posibilitan una mayor autoestima.

Mollá et al. (2015) tuvieron como objetivos analizar los niveles de ISE y acoso en 25 estudiantes valencianos de 4° curso de educación primaria, además de indagar la relación existente entre ambos constructos. Los resultados arrojaron bajos niveles de acoso escolar e ISE, así como la existencia de una relación significativa entre la atención a las emociones y el acoso escolar en sus diferentes manifestaciones.

En la investigación de Martorell et al. (2009) el objetivo fue estudiar la relación entre variables tales como empatía, autocontrol e impulsividad, que forman parte del constructo de ISE; y las conductas agresivas en el ambiente escolar, en niños de Valencia con edades comprendidas entre los 9 y 15 años. Los resultados arrojaron un patrón de conducta distinto según el sexo, relaciones de conductas

antisociales según la edad y la importancia de la empatía como elemento clave de la convivencia escolar, permitiendo diseñar programas específicos de intervención.

1.1.3 Relación entre autoestima e inteligencia socioemocional en niños

Actualmente, son escasas las investigaciones que relacionan ambas variables en población infantil, sumado a ello, las más representativas están enfocadas en analizar la conexión entre IE y autoestima. Por lo tanto, a continuación, se presentan estudios que enfatizan en estos dos constructos.

Entre los más relevantes se encuentra el estudio realizado por Gutiérrez et al. (2017) para estimular la IE y la autoestima en niños españoles, de 4 y 5 años de edad, mediante la psicomotricidad y talleres de habilidades sociales. Para medir los efectos del mismo se utilizaron diversas pruebas proyectivas, cuyos resultados reflejaron un aumento considerable en los niveles de motivación, autoestima y empatía en los alumnos; además de puntualizar la relación entre ambas variables.

Así mismo, existen trabajos de grado que analizan ambos constructos, entre los que se encuentran la tesis de máster en neuropsicología y educación de Martínez (2015) que tuvo como objetivo incrementar la autoestima en niños colombianos de 5 años mediante un programa de intervención neuropsicológica de IE con talleres lúdico-pedagógicos y creativos. Los resultados mostraron que los niños que presentan baja autoestima también tienen niveles bajos de IE, y viceversa, lo que confirma la relación estrecha entre ambos componentes, y posibilita la creación de un programa de intervención que mejore los niveles de autoestima, y por ende, contribuya al desarrollo adecuado de IE en los niños.

Del mismo modo, la tesis de máster en psicología educativa de Remigio (2017) tuvo como objetivo determinar la relación entre la IE y la autoestima en estudiantes de quinto ciclo de nivel primaria en una escuela de Perú. Los resultados arrojaron que sí existe una correlación alta y significativa entre ambas variables, así como una relación representativa entre autoconciencia, motivación, autocontrol, empatía, habilidades sociales y autoestima.

1.2 Planteamiento del problema

Las emociones han jugado un papel esencial en la evolución del ser humano y pueden definirse como un estado complejo del organismo que se genera a partir de una perturbación (Bisquerra, 2009); lo que las convierte en un elemento que impulsa la adaptación al entorno. En adición, a pesar de tener un origen biológico que se remonta a las etapas más primitivas del hombre, su expresión y comprensión se ha enriquecido mediante la cultura y el vínculo con los procesos cognitivos (Buitrago, 2021).

El entendimiento y la regulación adecuada de las mismas se relaciona con el grado de ISE que posee el individuo. Este constructo es definido como el conjunto de conocimientos y habilidades relativas a las emociones y al ámbito social, los cuales influyen en la capacidad general del individuo para afrontar las demandas del medio (Bar-On, 2006). Su evolución es visible a lo largo del ciclo vital y entre los actores que contribuyen a su fomento se encuentran padres y maestros.

Hoy en día resulta primordial poseer habilidades propias de la ISE ya que se relaciona con el desarrollo de una mejor calidad de vida; el aumento de la salud física y mental; la reducción de síntomas psicósomáticos y patologías psicológicas; la resolución de problemas; la mejora en los niveles de bienestar y felicidad personal, así como el establecimiento de relaciones satisfactorias y positivas (Fernández & Cabello, 2021). Además, potencia el rendimiento laboral, influye en la toma de decisiones y en el nivel de compromiso (Álvarez-Ramírez et al., 2017). Debido a su importancia, es fundamental trabajarla desde edades tempranas a nivel familiar, escolar y social (Lacalle, 2009).

Desarrollar ISE en la infancia facilita la comprensión del entorno, proporciona competencias sociales y fomenta la salud integral; por lo que se considera un factor predictivo de adaptación y rendimiento escolar (Brouzos et al., 2014; Ferragut & Fierro, 2012; Valenzuela-Santoyo & Portillo-Peñuelas, 2018). Asimismo, ayuda a disminuir los problemas de conducta y los actos violentos; promueve el control de impulsos, la concentración, el manejo adecuado del estrés, la resiliencia, la automotivación, los sentimientos positivos hacia sí mismo y terceros (Bello-Dávila et al., 2010; Puertas-Molero et al., 2020).

Por otra parte, la autoestima, definida como la evaluación general de la propia valía o valor personal (Harter, 1999), es uno de los tantos aspectos que pueden verse beneficiados por un grado óptimo de ISE. La primera contribuye a la construcción de la identidad y al crecimiento saludable de los niños (Vargas & Beatriz, 2011), por ello, la interacción y el apoyo de los padres tendrá efecto en su desarrollo y mantenimiento (Alonso & Román, 2014; Kernis et al., 2000; Moghaddam et al., 2017; Moreno et al., 2019).

El poseer una alta autoestima ayuda a superar las dificultades, incrementa la creatividad y la autonomía (Eisenberg & Patterson, 1981; Moreno et al., 2011). Promueve la responsabilidad de los propios actos, la valoración de los logros, la confianza en las propias capacidades, la consolidación de relaciones interpersonales, el reconocimiento de las necesidades de terceros y el incremento de éxitos académicos (Naranjo, 2007; Roa, 2013; Serrano et al., 2016; Wang et al., 2021).

En conjunto, la ISE y la autoestima juegan un papel fundamental en el desarrollo infantil, comienzan a gestarse en la familia y se potencializan con la interacción con el medio social y el entorno (Ferragut & Fierro, 2012). Tener una alta ISE y una autoestima elevada se asocia con estados de ánimo positivos y, por ende, con una mayor salud mental (Fulquez et al., 2011; Rey et al., 2011), la cual contribuye al equilibrio individual y social.

A pesar de los beneficios e implicaciones encontradas, se resalta que en la revisión literaria existen escasas referencias del estudio de estos constructos en la infancia mexicana. Entre las investigaciones destacadas de ISE se encuentran la de Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018), donde se abordó el constructo a partir de las habilidades que ayudan a los niños a conocerse y relacionarse con los demás durante la educación primaria, demostrando que estas competencias influyen en el rendimiento académico. Por otra parte, García (2021) analizó los resultados de la aplicación de un programa de IE en niños de 7 a 12 años; y, desde otra perspectiva, Plata et al. (2021) se propusieron obtener evidencias de validez y confiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional (EQ-i: YV) de Bar-On en niños y adolescentes mexicanos.

Por otro lado, referente a la autoestima han sido relevantes las investigaciones de González et al. (2020), quienes analizaron si este constructo es

un mediador entre la relación de apoyo social y bienestar subjetivo en niños de educación básica, que se encuentran en condición de vulnerabilidad social por situación de precariedad económica. Couoh et al. (2015) identificaron la relación existente entre ansiedad y autoestima, a la par que hallaron diferencias significativas en la autovaloración de niños y niñas de quinto y sexto grado de educación primaria.

Aunado a ello, tampoco se han encontrado investigaciones donde se evalúen conjuntamente ambas variables en contexto nacional. En contraste, en países como España se ha estudiado, en el periodo de infancia y adolescencia, la relación entre diferentes habilidades que conforman la ISE y la autoestima, así como su influencia en las interacciones sociales, la calidad de vida y los procesos de enseñanza; destacando los trabajos de Rey et al. (2011); Romero y Giménez (2014); Mateu-Martínez et al. (2014); y Peña-Cásares y Aguaded (2021).

Esta situación pudo verse influenciada por el pensamiento de la educación tradicional, que era predominante en México, y donde la prioridad estaba en las necesidades económicas del Estado (Azamar-Alonso, 2015). Actualmente, con las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los planes de estudio, se abordan contenidos socioemocionales que pretenden lograr el autoconocimiento a partir de la exploración de emociones y la autorregulación, además de la comprensión de los otros y el desarrollo de la resiliencia (NEM, 2020). Por lo que hoy, más que nunca, es necesaria la investigación sobre la relación existente entre estos constructos.

Para puntualizar la importancia de ambas habilidades, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) exponen que la falta de ISE afecta negativamente a los infantes en las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas. Los problemas más frecuentes generados por la deficiencia de autoestima son el desarrollo de trastornos alimenticios (Hosogi et al., 2012; Pérez, 2019); la aparición de sintomatología ansioso-depresiva (Mateu-Martínez et al., 2014); la presencia de rasgos narcisistas (Brummelman et al., 2017; Naranjo, 2007) y la existencia de violencia escolar, acoso y bajo rendimiento académico (Díaz et al., 2018; Dueñas, 2002; Peña-Cásares & Aguaded, 2021).

A partir de la información abordada en párrafos anteriores, y para fines de este trabajo, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el grado de ISE y autoestima en niños de 4to año de la Escuela Primaria Federal 15 de mayo en Puebla?

Para responder a ella, se empleará el modelo social-emocional de Reuven Bar-On, el cual tiene un enfoque socio-constructivista (Bar-On, 2006). Además del modelo de Susan Harter (1999).

1.3 Objetivo

A continuación, se presentan los resultados esperados al finalizar la presente investigación.

1.3.1 Objetivo general

Identificar el grado de ISE y autoestima en los niños de 4to año de primaria de la Escuela Primaria Federal 15 de mayo en Puebla.

1.3.2 Objetivos particulares

1. Describir el grado de ISE en niños de 4to de primaria de la Escuela Primaria Federal 15 de mayo en Puebla.
2. Describir el grado de autoestima en niños de 4to de primaria de la Escuela Primaria Federal 15 de mayo en Puebla.

1.4 Justificación

Ante los cambios del siglo XXI, los organismos nacionales, como la Secretaría de Educación Pública (2018), e internacionales como la Organización Mundial de la Salud (2022), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017); reconocen que las habilidades socioemocionales son relevantes para el desarrollo integral y el fortalecimiento social, y deben evaluarse desde la infancia.

Desde esta perspectiva, a partir del ciclo escolar 2021-2022, en México se hizo vigente la política educacional Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual tiene como objetivo la formación integral de los alumnos en las dimensiones cognitiva, física, estética, cívica, moral y emocional (NEM, 2020).

Sin embargo, a pesar del énfasis que se ha otorgado al ámbito afectivo, en la sociedad mexicana son escasos los estudios sobre la ISE y la autoestima en niños; a comparación de las investigaciones en adolescentes y profesionistas, las cuales se encuentran con mayor frecuencia en las bases de datos. Al mismo tiempo, son nulos los trabajos que analizan la relación entre ambos constructos en la población infantil. La falta de investigación en torno a las emociones durante la educación básica puede deberse a que, por años, se prestó mayor atención al desarrollo de las habilidades cognitivas (Woolfolk, 2010).

Determinar los niveles de habilidades socioemocionales como la ISE y de la autoestima permite crear estrategias y programas de intervención, dirigidos a maestros y padres de familia, que funjan como alternativas idóneas para la promoción y el desarrollo continuo de ISE y autoestima infantil; contribuyendo al adecuado ajuste psicosocial de los niños (Vargas & Beatriz, 2011). Así, el uso de pautas adaptadas a una población específica y en edades tempranas, como las comprendidas dentro de la educación básica, puede impactar de forma positiva y efectiva en el crecimiento del individuo; para ello se deben incorporar de forma estable al currículum escolar, asegurando la capacitación del profesorado y la participación de las familias (Rodríguez & Caño, 2012).

Así mismo, es relevante conocer los niveles tanto de ISE como de autoestima, ya que fungen como factores protectores de la salud mental (Fulquez et al., 2011) y como herramientas de adaptación ante diversas problemáticas que enfrentan los niños mexicanos en su día a día, tales como el rechazo social, la violencia, el bullying, la sintomatología ansioso- depresiva, el bajo rendimiento académico, los problemas de disciplina y las tendencias agresivas (Save the Children, 2022; Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, 2021; UNICEF, 2018).

El obtener información oportuna de estos fenómenos contribuye a su prevención, resolución y concientización, a la vez que se impulsa el desarrollo de habilidades que permitan el óptimo funcionamiento del ser humano.

1.5 Definición de variables

En el presente apartado se presenta la definición conceptual y operacional de las variables establecidas en la investigación.

1.5.1 Autoestima

La autoestima se define como la actitud positiva o negativa que el sujeto tiene hacia sí mismo; lo que constituye el componente evaluativo y afectivo del autoconcepto (Ramos et al., 2006). Se refleja mediante sentimientos de apreciación, respeto, aprobación y aceptación.

El desarrollo de este constructo inicia desde la infancia, por lo que es importante medir el nivel de autoestima a través de instrumentos diseñados específicamente para esta población. Uno de ellos es el A-EP. Cuestionario de Autoestima para Educación Primaria, el cual consta de 17 ítems ilustrados con opciones de respuestas cerradas (Ramos et al., 2006), lo que facilita la comprensión del niño al momento de responder la prueba.

El A-EP tiene como base teórica dos modelos; el primero es el modelo de autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton, quienes en 1976 propusieron que este constructo es jerárquico y multifacético, y se nutre por la conducta del infante y la interacción con los otros. Los autores definieron que el autoconcepto es organizado, multifacético, estable, experimental, evaluativo y diferenciable. El segundo es el modelo de autoestima de Susan Harter, donde se postula que el individuo se percibe como auto competente a partir de las habilidades físicas, sociales y cognitivas que posee; además, la autora identifica las dimensiones de autoestima alta, autoestima baja y reactividad como indicadores de la valoración que el infante tiene hacia sí mismo (Ramos et al., 2006).

1.5.2 Inteligencia socioemocional

Reuven Bar-On define que la inteligencia socioemocional (IE) es un conjunto de habilidades emocionales y personales que influyen al enfrentar las presiones del contexto en que se desenvuelve el ser humano; considerándola un factor clave para alcanzar los logros y bienestar emocional (Bar-On & Parker, 2018).

El modelo propuesto por el autor apunta a que la IE se compagina con otros determinantes del éxito personal, tales como los rasgos básicos de la personalidad y la capacidad intelectual. Por ende, Bar-On determina que la inteligencia emocional engloba cinco componentes principales: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general (Bar-On, 2006; Bar-On & Parker, 2018). Estos componentes, a su vez, contienen habilidades que facilitan su desarrollo en el ser humano desde la infancia.

Bajo estas concepciones teóricas, diseñó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (EQ-i: YV), para medir la IE en niños y jóvenes con edades entre los 7 y 18 años. Contiene 60 ítems agrupados en las subescalas Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés y Adaptabilidad; las cuales informan sobre la eficacia para gestionar los problemas emocionales. Además, incluye una escala para conocer el estado de ánimo general, pues es una variable importante de la motivación; y dos escalas para valorar inconsistencias en las respuestas (Bar-On & Parker, 2018).

Capítulo II. Marco Teórico

En los siguientes apartados se expondrán en detalle las variables, los principales modelos y autores que han abordado la ISE y la autoestima; así como su importancia en el ámbito educativo y las ventajas de desarrollar dichas habilidades desde edades tempranas.

2.1 Autoestima

Un aspecto fundamental en el desarrollo de la personalidad y el logro de la identidad es la autoestima, que define el grado en que los individuos se reconocen y valoran a sí mismos. Comprende el conjunto de sentimientos, pensamientos, evaluaciones y valoraciones hacia uno mismo; tomando en consideración las experiencias, el entorno y la influencia que estos ejercen en el individuo (Zenteno, 2017).

Debido a la importancia que tiene el comprender este concepto, en el siguiente apartado se abordan las definiciones de autoestima, la diferencia existente entre el término de autoconcepto y la relevancia de distinguir entre una autoestima alta y una personalidad narcisista. También se habla de la formación de la autoestima en las etapas del desarrollo humano y los actores involucrados; así como de los modelos de autoestima que han sido relevantes para medir este constructo. Por último, se puntualizan las investigaciones actuales sobre el tema y los beneficios que aporta a la vida del individuo el poseer una autoestima alta.

2.1.1 Definiciones de autoestima

La autoestima involucra factores que interactúan entre sí y se correlacionan, tales como la evaluación de sí mismo, las habilidades y competencias del individuo, la percepción cognitiva del proceso de evaluación, el entorno inmediato que retroalimenta e influye mediante las creencias previamente construidas, los valores y las normas; y los sentimientos y emociones derivados de la valoración.

Para Coopersmith, la autoestima es “el juicio personal de valía, expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva

que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta manifiesta” (1967, p. 5). La autoestima como evaluación de sí mismo es un indicador de adaptación al entorno social y a otros aspectos de la vida; un indicio de oportunidad de desarrollo personal y un precursor del desempeño favorable y prosocial.

Desde la perspectiva de la necesidad, Maslow concibe a la autoestima como la autorrealización, afirmando que cada sujeto posee una naturaleza interna que le motiva y, con base a esto, propone necesidades humanas. La autoestima se considera como una necesidad afectiva o social y a su vez de reconocimiento, recalcando su desarrollo en relación al entorno (Panesso & Arango, 2017). Cabe destacar que, en esta teoría, el individuo no puede autorrealizarse sin haber cubierto las necesidades fisiológicas y de seguridad, estipuladas como básicas.

Rosenberg (1975) señala que la autoestima “es una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo” (p. 39). La autoestima, como un sentimiento hacia sí mismo, se construye por medio de la apreciación de las propias características y de fuerzas sociales y culturales. Una alta autoestima expresa el sentimiento de que el sujeto es lo suficientemente bueno, pero no necesariamente superior a los demás; refleja una persona que se cuida, se respeta y se valora a sí misma.

Por otro lado, Branden (1995) expone que la autoestima va más allá del constructo de valía personal, “la autoestima tiene dos componentes relacionados entre sí. Uno es la sensación de confianza frente a los desafíos de la vida: la eficacia personal. El otro es la sensación de considerarse merecedor de la felicidad: el respeto a uno mismo” (p. 35). En conjunto contribuyen a una vida significativa y a cumplir los logros.

La autoestima se refiere a una evaluación general de la propia valía o valor como persona (Harter, 1999). Para Harter, dos actores juegan un papel importante en el desarrollo y mantenimiento de la autoestima, especialmente de niños y adolescentes: la competencia percibida en áreas de importancia y la experiencia de apoyo social.

El desarrollo de la autoestima se da a partir de la interacción con los otros; si la autoestima es la valoración que una persona realiza sobre sus logros y sus competencias, es de esperar que se considere a terceros, pero no se enfoca en

eso; es decir, la influencia del grupo en el desarrollo del sujeto será decisiva para la construcción de autoestima, pero no definitiva.

Es importante mencionar que existen dos categorías de autoestima: el alta (positiva) y la baja (negativa). Una alta autoestima se relaciona con la valoración positiva del autoconcepto, la confianza en las percepciones y juicios personales, la seguridad en la capacidad de resolver problemas, el reconocimiento de carencias, necesidades y cualidades; el respeto por sí y por los demás, la creencia en valores y principios propios, la conciencia de los logros y un equilibrio emocional.

Mientras que una baja autoestima refiere a una identidad inestable, vulnerable a la crítica o al rechazo; involucra la falta de valía, sensación de inseguridad, falta de confianza en sí, autocrítica severa y excesiva, indecisión, deseo innecesario por complacer, perfeccionismo, hostilidad e irritabilidad, tendencias defensivas e incompetencia hacia el gozo de la vida misma (Naranjo, 2007).

Referente a esta última clasificación, cabe resaltar que en el año 1965 se publicó la Escala de Autoestima de Rosenberg (ERA), un instrumento de autoaplicación caracterizado por la facilidad de administración e interpretación, la economía de tiempo, la validez y la unidimensionalidad. Se compone de 10 ítems alternados, 5 positivos y 5 negativos con un formato de respuesta tipo Likert, que en conjunto puntúan la autoestima global del individuo (Rosenberg, 1975).

La graduación de los ítems tiene cuatro puntos, que van del muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo, respectivamente. Se asigna el puntaje inverso a las afirmaciones contempladas como negativas y los valores de interpretación fluctúan, si son menos de 25 puntos se considera autoestima baja, si son 26 a 29 puntos la autoestima es media, si el puntaje total se sitúa de 30 a 40 puntos la autoestima es alta (Atienza et al., 2000). La escala ha sido muy empleada, especialmente en adolescentes y adultos.

2.1.2 Diferencia entre autoestima y autoconcepto

En el lenguaje cotidiano es frecuente el uso de los términos autoestima y autoconcepto como sinónimos. Sin embargo, aunque guardan relación entre sí y son elementos determinantes en el desarrollo del ser humano, no son equiparables.

La autoestima es la evaluación del autoconcepto, es decir, el juicio que forma el sujeto sobre su valía y facultades. Esta valoración comienza cuando el infante desarrolla la capacidad cognitiva para describirse a sí mismo, basándose en las opiniones de otros y sus propias experiencias (Hauché et al., 2021).

De modo que, el autoconcepto es el conjunto de elementos que el sujeto utiliza para definirse (Pérez, 2019). Este proceso descriptivo involucra construcciones mentales de las creencias que el sujeto tiene sobre su persona, además de un pensamiento reflexivo alrededor del “yo” (Panesso & Arango, 2017); lo que facilita la consolidación de la propia identidad y marca pautas para la interpretación de la realidad.

En la teoría propuesta por J. Royce, la visión del mundo, los estilos de vida y el autoconcepto son los tres componentes esenciales de la personalidad; el tercero es resultado de los sistemas de estilos y valores. Desde esta perspectiva, el autoconcepto también se define como la imagen que tiene el sujeto de sí mismo, y se determina por la integración de la información externa e interna, cotejada con apoyo del razonamiento personal de la información (sistema de estilos) y la selección de los aspectos significativos de esta (González et al., 1997).

El autoconcepto se forma a partir de las experiencias personales y sociales. Los éxitos y fracasos, las condiciones del entorno, la opinión de terceros con los que interactúa, la crianza, el lenguaje, costumbres y cultura; moldean de forma casi imperceptible el concepto que el individuo tiene de sí mismo (Panesso & Arango, 2017; Roa, 2013). La manera en que el sujeto se presenta ante otros, a partir de su autopercepción, permite entender la interpretación que le da al mundo que le rodea y a su propia existencia.

Como este constructo es complejo y abarca diferentes aspectos de la vida personal, se ha dividido en cinco áreas de experiencia vinculadas entre sí. La primera consiste en el autoconcepto físico, que es la percepción de la apariencia y las habilidades físicas; la segunda área es el autoconcepto académico, resultado de las experiencias positivas y negativas de los momentos escolares. La tercera es el autoconcepto social, consecuencia de las relaciones, adaptación al medio y resolución de problemas; la cuarta es el autoconcepto personal, que incluye la percepción de autonomía y autocontrol; la quinta es el autoconcepto emocional, que se refiere al bienestar, satisfacción y seguridad percibidos (Roa, 2013).

La relación entre estas áreas de experiencia plantea que el autoconcepto conduce al autoconocimiento; este último implica la consciencia de las propias capacidades y limitaciones, el entendimiento de las emociones y la valoración de las preferencias. El ser humano puede llegar a conocerse casi por completo, no obstante, presenta nuevas facetas durante su vida (Pérez, 2019).

Recapitulando, el autoconcepto hace alusión a los procesos cognitivos, la percepción de sí mismo y los términos que usa el individuo para describirse. Mientras que la autoestima es la valoración a la que se somete esa descripción e involucra aspectos afectivos y sentimentales.

2.1.3 Narcisismo como un concepto contrario a la autoestima

Paul Näcke (citado en Villegas & Mallor, 2012), introdujo el término “narcisismo” al campo psiquiátrico en 1899, producto de sus investigaciones en torno a la homosexualidad. Fue definido como una forma de autoerotismo, es decir, el sujeto trata a su cuerpo como si fuera un objeto sexual; el autor equipara esta conducta a una perversión.

Siguiendo esta definición, Sigmund Freud retomó el término y propuso la separación de las pulsiones sexuales de las yoicas, también conocidas como pulsiones de autoconservación. Así, distingue al narcisismo primario como el estado originario a partir del cual, más adelante, se formará el líbido hacia el objeto de pulsión; separándolo de la categoría de perversión. Mientras que el narcisismo secundario es un estado de psicosis en donde el sujeto satisface consigo mismo las pulsiones del líbido (Freud, 1991); relacionándolo con el egocentrismo y la incapacidad de reconocer a otros.

Fue hasta 1980 que la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), incluyó al narcisismo como un trastorno de la personalidad en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, tercera edición (DSM-III). Millon, miembro de la comisión encargada de elaborar este manual, se distancia de las concepciones psicoanalíticas y propone que el narcisismo es resultado de la sobrevaloración paterna de las capacidades del infante, provocando una autoimagen exagerada difícil de sostener (García & Cortés, 1998).

La referencia unánime de este concepto es el mito de Eco y Narciso, recopilado por el poeta Ovidio (Villegas & Mallor, 2012). Narciso era un joven hermoso y engreído que hacía caso omiso de quienes se fijaban en él, siempre parecía absorto en sus propios pensamientos y no prestaba atención a lo que le rodeaba. Fruto de su sentimiento de superioridad y de una profecía, quedó cegado por su imagen y belleza, provocando su muerte al enamorarse de su reflejo (Esparza, s.f.).

Este mito presenta, de manera metafórica, los criterios utilizados para describir a un individuo con personalidad narcisista: confusión del yo, enamoramiento propio, necesidad de reconocimiento, engreimiento, falta de empatía y rechazo del amor proveniente de terceros (Villegas & Mallor, 2012). Además, refleja el reconocimiento del otro como objeto, no como sujeto; la contradicción entre la conciencia de uno mismo y la condición de los demás, provocando aislamiento y un carácter alienado (Barbosa, 2021).

Las características anteriormente descritas se encuentran en la última edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V). La APA (2014) plantea que la personalidad narcisista consiste en “un patrón general de grandiosidad, necesidad de admiración y falta de empatía que se inicia en la edad adulta temprana y que está presente en una variedad de contextos” (p. 670). La prepotencia, el sentimiento de privilegio, explotación de relaciones interpersonales, envidia y las fantasías de éxito, poder o belleza; marcan las pautas de comportamiento de los individuos con personalidad narcisista.

Aclarado esto, es importante hacer la distinción entre una autoestima alta y narcisismo, pues ambos constructos involucran autoevaluaciones positivas (Orth & Robins, 2022). Contrario al patrón de conducta narcisista, el individuo que posee alta autoestima no se considera superior a los demás, reconoce sus cualidades positivas sin creerse perfecto, se respeta y es consciente de su valor como persona única. Sumado a esto, no considera los defectos o errores como referentes de poca valía, si no como característicos del ser humano (Naranjo, 2007).

Otra diferencia radica en las relaciones sociales, la alta autoestima proporciona efectos positivos en las mismas y facilita la interacción con los otros sin vulnerarlos; mientras que el narcisismo tiene efectos negativos desde que el individuo se considera superior a los demás, aprovechándose de los otros para sus

propios fines (Orth & Robins, 2022), o bien, promoviendo un comportamiento antisocial. Este último genera dificultades en la construcción de la identidad y el proceso de autoconocimiento, pues el individuo no cuenta con la retroalimentación de su entorno, ni de los sujetos a su alrededor, y solamente procesa la información interna.

La discrepancia entre estos conceptos también se puede distinguir en infantes. Los niños con rasgos narcisistas se sienten superiores a los demás, creen que están llenos de privilegios y buscan la admiración de otros; cuando no consiguen esto último, reaccionan con enojo y agresividad. Por otro lado, los niños con alta autoestima se sienten felices consigo mismos y no perciben a los otros como inferiores, por lo que entablan relaciones estrechas (Brummelman et al., 2017).

En general, mientras la autoestima involucra sentimientos de autoaceptación y respeto, el narcisismo es caracterizado por sentimientos de superioridad, grandiosidad y egocentrismo.

2.1.4 Autoestima en las diferentes etapas del desarrollo

La autoestima es un proceso dinámico que se edifica a lo largo de la vida y gira en torno al desarrollo de la personalidad. A medida que el individuo transita por las etapas vitales, su autoestima inevitablemente crece y mengua; las fluctuaciones en la autoestima reflejan los cambios madurativos o cognitivos propios de los periodos de desarrollo, pero también la influencia de los entornos y actores sociales con los que interactúa el sujeto.

Generalmente, la autoestima se construye en la infancia y es producto de la experiencia del niño o de la niña con su medio, ya sea familiar, educativo o social. La infancia es una etapa de cambios en el procesamiento cognitivo, donde el niño adquiere conocimientos acerca de sí mismo, de sus padres, de su entorno inmediato y las relaciones a la par.

El desarrollo gradual de la autoestima considera tres etapas, la etapa del sí mismo primitivo, que va del nacimiento a los 2 años, donde el niño se relaciona con la figura cuidadora, aprende a diferenciarse de los demás y a hacerse autoconsciente de sí; la etapa del sí mismo exterior, que comprende de los 2 a los

12 años, es la etapa decisiva para la estructuración de la autoestima debido a que se dan las primeras experiencias de éxito y fracaso acompañadas de retroalimentación de los padres; y, en tercer lugar, la etapa del sí mismo interior, que comienza en los 12 años y se caracteriza por la búsqueda del individuo para describirse y definirse tanto en identidad como en imagen, positiva o negativa, de sí mismo (Panesso & Arango, 2017).

En la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson, propuesta en 1950, los infantes de 5 a 13 años de edad se encuentran cursando por la crisis de laboriosidad vs inferioridad, la cual involucra la conciencia de las actividades necesarias que requiere la cultura y el enfrentamiento a los sentimientos de inferioridad o impotencia. Es primordial cuidar los mensajes de valía que se le transmiten a los niños, ya que el desarrollo de la autoestima se ve reforzada por la opinión de los demás y constantes autoevaluaciones (Couch et al., 2015).

Los padres, siendo los actores sociales predominantes en la infancia, a menudo expresan directa o indirectamente cómo se sienten en presencia de su hijo o hijos, lo que es internalizado por el niño; actualizándose y reforzándose en cada nueva experiencia, ya sea en el contexto familiar o educativo. Dichas expresiones o mensajes están íntimamente relacionados con lo que el niño sentirá de sí mismo (Vargas & Beatriz, 2011). Una parentalidad adecuada favorece el desarrollo de una autoestima positiva en el infante.

Aunado a lo anterior, las interacciones familiares y los estilos de crianza también influyen en el desarrollo de la autoestima del niño. Las dinámicas con estilos de crianza autoritativos, basados en afecto, comunicación, apoyo y tiempo de calidad con los hijos, pueden llegar a contrarrestar la influencia de ambientes sociales negativos y evitar conductas delictivas, fortaleciendo la autoestima. Por otro lado, los ambientes familiares con poca cohesión, ausencia de lazos comunicativos, de afecto emocional y en donde predominan los estilos de crianza autoritario y permisivo, generan mayores conductas inapropiadas e impactan negativamente en la autoestima de los niños (Moreno et al., 2019).

Los niños pequeños tienen una autoestima relativamente alta, que gradualmente disminuye a lo largo de la infancia. A medida que los niños se desarrollan cognitivamente comienzan a basar sus autoevaluaciones en la retroalimentación de sus padres y comparaciones sociales; asimismo, forman una

evaluación más precisa de sus competencias sociales, académicas, habilidades, logros y demás características personales.

La autoestima continúa decayendo en la adolescencia debido a la imagen corporal y problemas asociados con la pubertad, también influye la capacidad emergente de pensamiento abstracto sobre sí mismo y el futuro, y el reconocer oportunidades perdidas y expectativas fallidas (Robins & Trzesniewski, 2005). La adolescencia es una etapa caracterizada por cambios biológicos, cognitivos, sociales, psicológicos y académicos, volviendo a los adolescentes vulnerables a sentimientos de inadecuación social.

En esta etapa, el vínculo entre la parentalidad- estilo de crianza y la autoestima sigue siendo bastante fuerte, pero la aprobación de los compañeros se convierte en el predictor más importante de la misma (Bos et al., 2008). En la escuela, considerada un espacio de socialización, los adolescentes aprenden pautas importantes de interacción con sus pares y profesores, por lo que una mala o buena relación con sus compañeros y compañeras influye directamente sobre la autoestima del joven y desempeña un efecto protector sobre el rechazo o enfrentamiento entre ambos sexos (Murray et al., 2003).

En estudios longitudinales de la autoestima en la adolescencia, se aprecian diferencias entre ambos sexos, señalando mayores pérdidas de autoestima en mujeres adolescentes que en hombres. La autoestima de los varones depende más de los logros que ellos pueden comparar con sus iguales, mientras que la autoestima en mujeres se evalúa en función de la aprobación de los otros (Block & Robins, 1993; Rodríguez & Caño, 2012).

La autoestima afecta el ajuste psicológico y social, cambia en función de las experiencias del individuo, el apoyo social recibido, las evaluaciones de otros, la percepción propia de valía, entre otros factores. Los jóvenes con alta valoración disfrutan más de sus experiencias, son capaces de generar respuestas adaptativas tras experimentar el fracaso, se muestran más seguros de sí mismos, presentan un mayor bienestar físico y emocional, son menos susceptibles a la influencia y presión de los otros, tienen una percepción menos negativa del estrés cotidiano y actúan con independencia y decisión propia, siendo capaces de asumir responsabilidades.

Por el contrario, los individuos con baja autoestima en la adolescencia, tienen mayores probabilidades de sufrir peor salud mental y física en la edad adulta,

con problemas de conducta, emocionales, laborales y económicos, viéndose implicados en actos delictivos o situaciones de riesgo (Trzesniewski et al., 2006).

En la edad adulta, la autoestima aumenta gradualmente alcanzando su punto máximo a finales de los años sesenta. Los individuos ocupan posiciones de poder y estatus que promueven sentimientos de valía. Los cambios de personalidad que ocurren durante la edad adulta tienden a reflejar niveles crecientes de madurez y ajuste, como lo indican niveles más altos de escrupulosidad y estabilidad emocional (Trzesniewski et al., 2004).

En la vejez, la autoestima decae justo alrededor de los años setenta, debido a la dramática confluencia de cambios característicos de la etapa, incluidos cambios en las funciones cognitivas, el funcionamiento físico, las relaciones interpersonales y el estatus socioeconómico (Robins & Trzesniewski, 2005). Desde una visión Eriksoniana, el declive de la vejez también puede reflejar una visión más modesta, humilde y equilibrada de uno mismo (Erickson, 1985). Las personas mayores pueden mantener un sentido profundo arraigado de su propio autoconcepto, pero su autoestima baja porque son más propensos a visualizar primordialmente sus fallas y limitaciones.

Las fluctuaciones de la autoestima a través de las etapas del desarrollo se deben a los cambios drásticos de la vida, las circunstancias sociales y los episodios de maduración relativamente rápidos que caracterizan tanto el comienzo como el final de la vida. Sin embargo, pese a esas oscilaciones, se puede predecir el nivel relativo de autoestima de un individuo, es decir, dónde se encuentra tal persona en relación con los demás, ya que, si se construye una base sólida de autoestima desde el inicio, esta es capaz de resistir ante los factores transitorios.

2.1.5 Modelos de autoestima

Como puede apreciarse, la autoestima es un factor crucial en el desenvolvimiento del individuo y en la construcción de la personalidad. Por tanto, diversos teóricos de la conducta humana han propuesto modelos para analizar los elementos que la componen.

Dentro de los autores mencionados en secciones previas, se encuentran tres de ellos que postularon modelos relevantes para la comprensión de este constructo,

además de desarrollar instrumentos que permiten medir el nivel de autoestima en función de diferentes componentes. A continuación, se abordan estas propuestas en orden cronológico de aparición.

2.1.5.1 Modelo de Stanley Coopersmith

Stanley Coopersmith (1959), teórico de la personalidad e investigador, concluyó a finales de los años cincuenta que no existían investigaciones que clarificaran la dinámica de la autoestima, a pesar de que ya era considerada un factor relevante de la personalidad. Por esto, en su trabajo buscó desarrollar medidas que permitieran clasificar a los individuos con alta y baja autoestima, y distinguir entre los que responden de manera congruente a los estímulos del medio y aquellos que lo hacen de manera defensiva.

En primera instancia, el constructo fue entendido como una distinción entre la autoevaluación y la forma en que esta autoevaluación es manifestada en el comportamiento (Coopersmith, 1959). En la teoría presentada por el autor se conjugan estas dos ideas, dando como resultado la definición de autoestima a partir de la perspectiva del sujeto y de la del observador, es decir, se considera que será moldeada por la diferencia entre las evaluaciones subjetivas y la conducta.

Siguiendo esta visión, en 1959 realizó un estudio bajo la hipótesis de que las personas con experiencias exitosas tienen confianza en su conducta y percepciones, mientras que aquellas con experiencias negativas expresan duda, precaución o agresión. Para medir estos supuestos, construyó un Inventario de Autoestima basado en la escala de Rogers y Dymond presentada en 1954 (Coopersmith, 1959); esto le permitió comprobar su primera hipótesis en niños entre los 10 y 12 años.

Años más tarde, el autor otorgó una definición concreta de autoestima, viéndola como un juicio personal de estima expresado en las actitudes que tiene el individuo consigo mismo (Coopersmith, 1967). Sus investigaciones le permitieron observar que este concepto puede variar en las diferentes áreas de experiencia y depende del sexo, edad y roles de género. Además, propone que el vínculo padre-hijo influye en la autoestima de forma casi inmediata, por lo que estudió la relación entre el desarrollo de esta y los estilos de crianza.

Coopersmith (1967) utilizó los estudios publicados hasta esa época, como referencia para delimitar las condiciones y experiencias que están asociadas con el desarrollo de actitudes positivas o negativas. Como resultado, surgen cuatro categorías denominadas Éxito, Defensa, Valores y Aspiraciones; estas se relacionan directamente con los eventos en la vida del sujeto y constituyen una dinámica.

En la categoría de Éxito, la noción de este concepto adquiere diferentes significados en cada individuo, los más comunes se refieren a bienes materiales, espiritualidad y popularidad. Se reconoce que existen condiciones culturales que son consideradas más favorables que otras y, aunque pueden ser interiorizadas socialmente, esto no asegura que todas las personas asignen el mismo valor a dichas condiciones. De esta forma, el éxito se puede experimentar desde cuatro criterios que permiten evaluar si el individuo ha alcanzado un objetivo considerado valioso (Coopersmith, 1967).

El primer criterio se denomina Poder, es la habilidad para influir en otros y controlar el curso de la acción; el segundo es Significado, consiste en tener la aceptación, atención y estima de otros; el tercer criterio se llama Virtud, es la adherencia a las normas éticas y morales; y el cuarto se entiende como Competencia, el desempeño exitoso al cumplir demandas que conllevan logros (Coopersmith, 1967). Es posible que un individuo tenga alta autoestima a partir de los aciertos obtenidos en cualquiera de las cuatro áreas, incluso si el desempeño en alguna resulta pobre.

La categoría de Valor supone que los seres humanos le otorgan diferente importancia al éxito obtenido, en función de los valores que han internalizado de sus padres y personas significativas. La aceptación y el trato respetuoso de estos últimos, contribuye al desarrollo de la autoestima y a establecer parámetros realistas. Se espera que el sujeto asigne menor valor a las actividades donde presenta fallas y mayor valoración a aquellas que promuevan su mejora (Coopersmith, 1967).

En la categoría de Aspiraciones, Coopersmith (1967) encuentra indicadores de que las personas con historias de éxito responden de forma realista a comparación de aquellas con historial de fallos. Se asume que existe una brecha considerable entre la aspiración de los individuos con baja autoestima y el

desempeño presentado, esta diferencia resulta en autoevaluaciones negativas. De esta forma, se tiene la hipótesis de que, si el individuo con baja estima disminuye sus aspiraciones, podría aumentar la actitud positiva hacia sí mismo al existir congruencia entre lo que quiere y lo que puede hacer.

Por último, la categoría de Defensa retoma el hecho de que las experiencias pueden ser positivas o negativas para la estima; la interpretación de las mismas, presentará variaciones dependiendo de la forma en que el individuo maneja la angustia, las situaciones ambiguas y toma en cuenta sus aspiraciones. La forma de lidiar con las amenazas y la incertidumbre, se refleja en la defensa de la estima ante la devaluación, la cual se acompaña de sentimientos de incompetencia, impotencia y falta de virtud (Coopersmith, 1967). Existen diferentes formas de defensa, entre ellas la represión, redefinición y racionalización.

Bajo estas concepciones, en 1967 publicó el Self- Esteem Inventory (SEI) con la finalidad de medir las actitudes hacia uno mismo en el área personal, familiar, social y escolar (Potard, 2017). Este inventario fue diseñado originalmente para evaluar a los infantes, posteriormente su uso se validó en adultos, sustituyendo el área de rendimiento escolar por desarrollo profesional.

2.1.5.2 Modelo de Nathaniel Branden

Nathaniel Branden (1930-2014) es considerado un referente al hablar de autoestima, fue un psicoterapeuta canadiense y autor de libros con aportes significativos en cuanto a resaltar el papel decisivo de la autoestima en la salud mental, además de conceptualizar las prácticas voluntarias o herramientas para desarrollar una autoestima sana que procure el bienestar emocional.

Para él, la autoestima es una necesidad fundamental del ser humano, la cual se configura por factores internos que radican en el individuo, y factores externos, en los que interviene el entorno. La esencia de la autoestima es la confianza en uno mismo y el sentirse y saberse merecedor de felicidad (Branden, 1995). Si se confía en el criterio propio, es probable que se mantenga reflexivo y consciente de sus necesidades, aptitudes y dificultades, por ende, enfrentará mejor las situaciones que se le presenten.

Atendiendo a la importancia de mantener una autoestima sana, Branden sostiene que las personas que gozan de una alta autoestima están lejos de gustar siempre a los otros, por lo que la calidad de sus relaciones interpersonales está equilibrada, asimismo, son individuos más independientes, más abiertos con respecto a sus pensamientos y sentimientos, muestran sus emociones y se permiten experimentarlas, comunican sus opiniones con respeto y son saludablemente auto afirmativas (Branden, 2010). Una autoestima sana implica una valoración objetiva de sí mismo, pero también de la capacidad para afrontar los cambios con buena orientación a la realidad.

Lo que la persona hace es determinante del nivel de autoestima, por lo cual, Branden (1995) la asienta en 6 pilares: el primero de ellos es el vivir conscientemente, que supone situarse en el aquí y el ahora, teniendo conciencia emocional de la realidad, siendo receptivo a los conocimientos nuevos y dispuesto a reexaminar propias creencias para asimilar de manera razonable las motivaciones, valores, propósitos y comportamientos. Cuando un individuo posee una conducta proactiva, acepta sus errores, reconoce sus fortalezas, sus puntos débiles, sabe tomar decisiones y afronta sus problemas.

El segundo pilar es la práctica de aceptación de sí mismo, indagando en el porqué de las decisiones que se toman y entendiendo el comportamiento propio ante distintas situaciones, aceptarse reconociendo límites personales y aspectos de mejora; es parte del autoconocimiento y clave esencial para potenciar la autoestima.

El tercer pilar corresponde a la responsabilidad de sí mismo, el ser responsable del actuar individual y las decisiones, así como de los deseos, valores y creencias. Cuando el sujeto se hace consciente de que su felicidad depende de sí, puede encaminarse a la acción e implementar estrategias que conduzcan al logro de metas.

El cuarto pilar es el de la autoafirmación que significa respetar las necesidades, principios, valores, deseos y sueños de uno mismo para expresarse apropiadamente en la realidad en la que se sitúa el sujeto y relacionarse satisfactoriamente con los demás. Se vincula con la autenticidad del ser y estar.

El quinto pilar es la práctica de vivir con propósito, que consiste en fijarse a lo largo de la vida objetivos y metas realistas y en sintonía con las capacidades que

se tienen, para trabajar en su cumplimiento con autodisciplina, organización y determinación. Al hacerlo uno se enfoca en lo que se desea y mantiene una buena orientación hacia la autorrealización.

Por último, el sexto pilar es el de la integridad personal, tratándose de analizar la coherencia entre las creencias, valores e ideales e integrarlos con el modo de actuar, también se encamina al cumplimiento de los compromisos siendo leales a la filosofía de vida que cada uno tiene. Una vez siendo conscientes de estas prácticas, el individuo puede trabajarlas en la medida en que se va desarrollando.

Por consiguiente, la autoestima no se establece por el aspecto físico, el éxito social, la popularidad o factores que no se hallen bajo el control personal, al contrario, depende de la racionalidad, honestidad e integridad del individuo, que se complementan con la voluntad de comprender, la voluntad de ser eficaz, el pensar de forma independiente, la autoaceptación y la responsabilidad de uno mismo (Branden, 2011). Cuando el individuo interioriza la idea de que la autoestima es una experiencia íntima, y trabaja constantemente en la mejora de la misma, estará mejor preparado para enfrentar las adversidades de la vida personal y profesional.

2.1.5.3 Modelo de Susan Harter

Susan Harter es profesora, psicóloga e investigadora estadounidense, autora de diversos libros que tienen como temas centrales la autoestima y el autoconcepto. Estudió la autoestima desde la perspectiva de desarrollo, centrando sus estudios en el análisis del constructo durante la niñez y la adolescencia. Para Harter (1999) la autoestima se refiere a qué tan positiva, o negativamente, evalúa un sujeto su persona en distintas áreas de la vida.

La autoestima global se distingue de la autoestima específica de un dominio, como la competencia escolar, la competencia atlética, la simpatía por los compañeros, la apariencia física y la conducta conductual (Harter, 1999; 2003). Los niños más pequeños pueden juzgar sus capacidades en dominios específicos, pero no son capaces de emitir juicios generales sobre su autoestima, esas autoevaluaciones globales ocurren hasta la niñez media y en la adolescencia se vuelven más diferenciadas (Harter, 1999).

Dos factores juegan un papel importante en el desarrollo y mantenimiento de la autoestima en niños y adolescentes, por una parte, está la competencia percibida en áreas de importancia, y por otra, la experiencia de apoyo social (Harter, 1999). Los dominios en las competencias no solo tienen un impacto directo en la autoestima del individuo, sino también influyen en la aprobación y el apoyo de padres y compañeros, es decir, la buena competencia académica y la conducta conductual obtienen la aprobación y apoyo de los padres, mientras que la buena apariencia física, las relaciones con los compañeros y la competencia atlética dan como resultado la aprobación y el apoyo de los compañeros (Harter, 2003).

Harter desarrolló distintas escalas de autoestima en relación con las etapas de desarrollo, en las cuales representa una integración y evaluación de la perspectiva unidimensional (autoestima global) y multidimensional (competencias percibidas en dimensiones específicas (Harter, 1985). Además de considerar la influencia del desarrollo madurativo en la constitución de la autoestima o autopercepciones, Harter toma en cuenta para la evaluación de las escalas, la influencia del entorno social en donde se encuentra inmerso el individuo y el nivel de apoyo que recibe de sus cercanos.

El Perfil de Autopercepciones de los Niños (SPPC) publicado en 1985 se aplica en edades de 8 a 12 años, se compone de 36 ítems con cuatro opciones de respuesta. El formato de respuesta consiste en dos frases opuestas que reflejan dos grupos de niños con autopercepciones distintas. Los infantes deben elegir a qué grupo se parecen, y en qué grado, si parcial o totalmente (Harter, 1985). El SPPC evalúa la percepción que tiene el niño de sí mismo ante cinco dominios: competencia académica, aceptación social, competencia deportiva, apariencia física y comportamiento, así como la autoestima global, teniendo un total de seis subescalas.

La primera subescala que corresponde a la competencia académica se refiere a la capacidad cognitiva percibida por el niño, aplicada al trabajo y al rendimiento escolar. Por ejemplo, se encuentran ítems que determinan el grado de ejecución en las tareas escolares o el descifrar las respuestas de actividades o ejercicios a realizar (Harter, 1985).

La segunda subescala, de competencia social, comprende ítems referidos a las características del yo que definen el éxito o el grado en que el niño se siente

aceptado por sus pares. Por ejemplo, aparecen ítems que relacionan las habilidades del saber hacer amigos o saber aceptar a los demás (Harter, 1985).

La tercera subescala, de competencia atlética, expone elementos referidos a la capacidad de uno para desempeñarse bien en los deportes, incluidos los juegos al aire libre, demostrando la destreza atlética de sí mismo (Harter, 1985).

La cuarta subescala que se enfoca en la apariencia física, abarca ítems que tocan la medida en que uno se siente bien parecido, feliz y satisfecho con su apariencia, con su peso, sus rasgos, sus proporciones y medidas (Harter, 1985).

La quinta subescala, de conducta conductual mide el grado en que a uno le gusta la forma en que se comporta, hace lo correcto y actúa de manera en que se siente cómodo, evitando meterse en problemas con los otros (Harter, 1985).

La sexta y última subescala, la autoestima global, constituye una percepción general del yo, en contraste con los juicios de habilidad específicos del dominio o en un sentido de adecuación en áreas específicas de la vida de uno. Es el grado en el que el niño se agrada y evalúa como persona (Harter, 1985).

Cabe destacar que Harter no considera a la autoestima global como una suma de competencias, sentimientos o adecuaciones específicas, sino que lo trata por separado como un concepto global del yo, un constructo cualitativamente diferente a las autopercepciones de dominios específicos (Harter, 1985). A raíz de los resultados de la escala, pueden diseñarse intervenciones de autoestima dirigidas a determinantes cognitivos y sociales que involucren estrategias que aumenten el apoyo a la aprobación y la internalización de las opiniones positivas de los demás, lo que beneficiaría notablemente el nivel de autoestima (Harter, 1999).

2.1.6 Temas actuales en la investigación de la autoestima

La autoestima ha sido un tema de interés entre los investigadores debido a la influencia que tiene en las áreas personales. Por lo que se ha abordado este constructo en niños desde diferentes perspectivas, siendo comunes los estudios comparativos entre autoestima y narcisismo, y aquellos que la relacionan con el género, nivel socioeconómico, estilos de crianza y rendimiento escolar.

Brummelman et al. (2017) han sido algunos de los autores que han investigado la diferencia entre narcisismo y autoestima, y la dinámica para que un infante desarrolle rasgos narcisistas. Consideran que, en la sociedad occidental, los padres suelen dar a sus hijos elogios excesivamente positivos y exagerados; cerca del 25% de progenitores incurren en esta práctica bajo la creencia de que, al exceder sus elogios, van a persuadir a sus hijos para que se sientan mejor consigo mismos. Esta acción se llevará a cabo cuando los padres sientan que su hijo tiene una autoestima baja.

La investigación se basó en dos hipótesis: la autodevaluación, en la que se postula que los niños con baja autoestima no lograrán una valoración positiva debido a los altos estándares impuestos en los elogios excesivos; y la autoinflación, que considera que estos elogios promueven el narcisismo en los infantes al considerarse extraordinarios. Los resultados apoyaron la hipótesis de la autodevaluación pues se predijo una disminución de la autoestima; en cuanto a la autoinflación, los elogios exagerados predijeron rasgos narcisistas, pero solamente en niños que iniciaron con una autoestima alta (Brummelman et al., 2017).

También existen investigaciones que sustentan que la formación de la autoestima se da en función del género del infante y el contexto, recalcando que, en el ámbito escolar, los sentimientos de buena o mala relación con los compañeros pueden afectar de forma diferente a niñas y niños (Serrano et al., 2015). Complementando esta información, y considerando a la cultura como un determinante del concepto, se arroja que las mujeres prestan más atención al rechazo, aceptación o valoración de la belleza que la sociedad les otorgue; mientras que los hombres valoran más el éxito o fracaso en situaciones importantes de su vida (Couch et al., 2015).

Los resultados de ambas investigaciones, concuerdan en que existen puntuaciones significativamente superiores en la autoestima de las niñas y tienden a ser más dependientes de sus lazos afectivos. Por el contrario, se observa que los niños presentan una disminución de la misma y al sentirse amenazados denotan reacciones poco constructivas como enojo, flojera y rebeldía (Couch et al., 2015; Serrano et al., 2015).

Referente al nivel socioeconómico, el cual está determinado por los ingresos, trabajo y educación del individuo, Hauché et al. (2021) realizaron un estudio

correlacional entre esta variable, la autoestima y el temperamento. En investigaciones previas, se había llegado a la conclusión de que el efecto económico negativo puede ser controlado dependiendo el estilo parental y la crianza dentro del hogar, es decir, en los niños no hay asociación entre la autoestima y el nivel socioeconómico, mientras que en adolescentes y adultos sí. Los resultados obtenidos confirmaron esta idea, además de sustentar que los niños con conductas emocionales negativas presentan menor adaptación al entorno.

Por otro lado, Serrano et al. (2016) relacionaron la autoestima y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento escolar. En este estudio se llegó a la conclusión de que el alumnado de los centros de nivel socioeconómico medio-alto es el que mejores resultados académicos presenta, seguido del de nivel medio-bajo, siendo la puntuación más baja la correspondiente al nivel socioeconómico bajo. Confirmando un efecto significativo entre la autoestima global, la dimensión corporal y la dimensión académica.

Este resultado puede entenderse desde la investigación de Alonso y Román (2014), quienes abarcaron la relación entre nivel sociocultural y prácticas familiares. Encontraron que, en las prácticas educativas de las familias de nivel alto, existen mayores niveles de acuerdo intrafamiliar; mientras que, en las familias de nivel bajo, se observan diferencias entre las percepciones de los estilos educativos, especialmente por las discrepancias donde el infante parece necesitar mayor comprensión y sensibilidad de sus padres.

Siguiendo con las prácticas parentales, Moghaddam et al. (2017) estudiaron la relación entre estilos de crianza (autoritario, autoritativo y permisivo) y autoestima, encontrando que el estilo de crianza más frecuente es el autoritario y el menos frecuente es permisivo. En contraste, el estilo autoritativo tuvo una relación significativa con la autoestima en los niños; esto se debe a que los padres con esta práctica de crianza aceptan las fortalezas y debilidades de sus hijos, y consideran estándares aceptables para ellos.

La relación padre- hijo se da bajo diferentes matices, por lo que otro factor que influye en la confianza del infante es la forma en que sus padres reaccionan a su desempeño. Li et al. (2022) basaron su investigación en los padres y su orientación al éxito o al fracaso, en la primera se da retroalimentación positiva y elogios independientemente del desempeño, en la segunda los fallos serán

relevantes sin importar que. La investigación arrojó que la respuesta orientada al éxito tiene un impacto positivo directo en la autoestima de los niños, mientras que la respuesta orientada al fracaso repercute en su confianza.

Para concluir con esta revisión, es importante recalcar la relación entre el contexto familiar y el rendimiento escolar. Wang et al. (2021) destacaron que los niños construyen una visión positiva de sí mismos a partir de la interacción con el entorno social y desempeño; estas opiniones, a su vez, impactan su compromiso con las tareas académicas. De esta manera, el entorno social, el sistema de autopercepción y el rendimiento académico constituyen un sistema dinámico en el que los niños moldean su confianza.

2.1.7 Beneficios de poseer una autoestima positiva

En la salud mental, la autoestima representa un referente central que determina el ajuste emocional y social de los individuos. Como se ha explicado anteriormente, la autoestima se clasifica en alta (valoración positiva) y baja (valoración negativa).

Una buena autoestima potencia la capacidad individual para asumir situaciones cotidianas, desarrollar habilidades y competencias sociales, generar confianza en sí mismo, mantener relaciones interpersonales basadas en el respeto y, en concreto, favorece la funcionalidad en los distintos contextos de involucramiento e interacción. En cambio, una baja autoestima obstaculiza la autonomía del sujeto y le genera sentimientos de incompetencia y frustración constante que interfieren en sus actividades. A continuación, se tratarán las concepciones de distintos autores acerca de esta dualidad, centrándose en las características y los beneficios de una autoestima alta.

Existen una serie de conductas relacionadas tanto al alta como a la baja autoestima que denotan diferencias relevantes en las formas para enfrentar el estrés, percibir la asertividad personal y crear expectativas para el futuro. Se ha señalado que las personas con una alta autoestima enfocan sus tareas hacia el éxito, confían en sus percepciones y juicios, dirigen sus esfuerzos a soluciones favorables, poseen una mayor independencia y creatividad social (Eisenberg & Patterson, 1981). Aunado a eso, tienen menor dificultad para establecer amistades o interactuar con los otros.

De igual modo, Molina et al. (1996) describen a las personas con alta autoestima como aquellas que se conocen a sí mismas, tienen autorrespeto y conciencia de su propio valor. Es importante recalcar que no se creen perfectas ni se consideran mejores que los demás, se centran en ellas mismas, en sus potencialidades y defectos. Igualmente, escuchan a los demás, pero deciden por sí mismas, pueden tolerar emociones desagradables y regularlas, son capaces de forjar su individualidad y se mantienen satisfechas con lo que son la mayor parte del tiempo (Borden & Stone, 1982).

Una persona con alta autoestima es responsable de su vida, cree firmemente en sus valores y principios y está dispuesta a defenderlos, es capaz de obrar confiando en su juicio, tiene confianza en su capacidad de resolver sus problemas, da por hecho que es una persona valiosa e interesante para otras, no se deja manipular o influenciar por los demás, es capaz de disfrutar las actividades que realiza en el día a día, es sensible a las necesidades de otros, reconoce y acepta sus sentimientos (Naranjo, 2007).

Apoyando las ideas anteriores, Roa (2013) establece que un individuo con alta autoestima valora sus logros, afronta nuevos retos con actitud proactiva, sabe hacer frente a los fracasos y los supera, es capaz de por sí solo tomar decisiones, muestra independencia al actuar, consolida relaciones interpersonales sanas, muestra un amplio repertorio de emociones y sentimientos.

En contraparte a lo expuesto, la baja autoestima se relaciona con un individuo que teme a nuevos retos y se limita a realizarlos, teme a relacionarse por sentir que no será aceptado, necesita la guía de los demás para tomar acción, desprecia sus aptitudes y tiene poca tolerancia a la frustración (Roa, 2013). Una persona con baja autoestima presenta actitudes de autocrítica severa y excesiva, irritabilidad constante, deseo innecesario por complacer y seguir a los demás, perfeccionismo e indecisión crónica (Naranjo, 2007).

Para sintetizar la información anterior, Orth y Robins (2022) establecieron seis ámbitos en los que se expresan los beneficios de una alta autoestima, en las relaciones sociales, las personas tienden a relacionarse asertivamente con los otros; en la escuela, los individuos tienen un mejor desempeño escolar; en el trabajo, hay mayor grado de satisfacción y éxitos laborales; en la salud mental, existe evidencia de que las personas con alta autoestima son menos propensas a

experimentar problemas psicológicos, emocionales o mentales; y, en el campo del comportamiento antisocial, la alta autoestima se relaciona con una reducción notoria de actitudes de riesgo, que comprometen la salud física y mental.

Es claro que un individuo con alta autoestima gusta de sí, se respeta y se valora, es optimista, pero también realista acerca de su potencial, posee una imagen objetiva de sus habilidades personales, manifiesta orgullo de sus logros y acepta sin restricciones ni culpa sus limitaciones. Trabajar en el desarrollo de una autoestima positiva contribuye al logro de una vida más plena, gratificante y feliz en todas las áreas de existencia posibles.

2.2 Inteligencia Socioemocional

La ISE es conceptualizada como una inteligencia social, que permite reconocer los estados emocionales de terceros y comprender las propias emociones; facilita la diferenciación entre ellas y el procesamiento de información para guiar el pensamiento y las acciones (Rivera et al., 2008). Por lo que su desarrollo ayuda al individuo a relacionarse de forma adaptativa en su medio.

En los subtemas de este apartado, se aborda la importancia de las emociones en el aprendizaje, exponiendo las definiciones de emoción y su diferenciación de conceptos similares; al igual que se abordará la visión de las emociones desde el enfoque cognitivo. Posteriormente, se desarrollarán los constructos relacionados a la ISE, tales como la educación emocional, las competencias emocionales y una base teórica importante, la inteligencia emocional.

Seguidamente, se tratará a las inteligencias múltiples como antecedentes de la ISE y se detallará el modelo Bar-On. Por último, se relacionarán las variables principales, ISE y autoestima, ahondando en los beneficios de contar con ambas y de trabajar constantemente en su desarrollo.

2.2.1 Emociones en el aprendizaje

Tradicionalmente, en el ambiente educativo se ha prestado atención a los aspectos cognitivos, descuidando los emocionales y afectando el desarrollo del alumnado. Los procesos de enseñanza son complejos, y ante la necesidad de formar individuos integrales, se ha considerado que el aprendizaje no solo se refiere al

razonamiento y la resolución de problemas, también se ve influido por las emociones, que intervienen tanto en la manera en que uno se percibe a sí mismo y a los demás, como en el modo en el que se interpretan las situaciones y experiencias de vida (Woolfolk, 2010).

Cabe resaltar que, en los niños, la comprensión y desarrollo de las emociones se da de manera gradual, iniciando con la identificación y regulación de emociones simples para finalizar con las más complejas. Los niños moldean sus estrategias a través de sus experiencias, con la finalidad de comprender y hacerse conscientes de lo que sienten y viven día tras día (Dueñas, 2002).

Con el propósito de indagar a profundidad cómo las emociones se correlacionan con el aprendizaje, a continuación, se aborda la definición de emoción y su diferenciación del término sentimiento, así como la visión de las emociones desde el enfoque cognitivo.

2.2.1.1 Definiciones de emoción y diferenciación de conceptos

Las emociones son parte sustancial del desarrollo y adaptación del ser humano, pues le permiten asimilar los estímulos que enfrenta en su día a día y actuar de forma inmediata. Son reacciones subjetivas que vienen acompañadas de procesos biológicos, fisiológicos y psicológicos; la interpretación de las mismas dependerá de las experiencias y aprendizaje propio de cada individuo.

Antes de establecer la definición del concepto, es relevante diferenciarlo del constructo sentimiento, debido a que algunos autores los han usado como términos indistintos (Buitrago, 2021).

Galimberti (2006), en su Diccionario de Psicología, define a la emoción como una “reacción afectiva intensa de aparición aguda y de breve duración, determinada por un estímulo ambiental” (p. 337). Es un estado complejo que se genera en el organismo a partir de una perturbación y prepara anticipadamente al sujeto para actuar. Las emociones surgen por acontecimientos externos o internos, y dependiendo su valoración, pueden evocar diferentes respuestas en las personas (Bisquerra, 2009).

Las emociones se acompañan de una reacción biológica que prepara al cuerpo para emprender acciones adaptativas, por ejemplo, la emoción de miedo

prepara al sujeto para huir y salvaguardarse, la emoción de compasión impulsa a ayudar a alguien que lo necesite, el disgusto permite interrumpir el contacto con situaciones, objetos o personas que no generan comodidad, etc. Esto constituye una forma de comunicación con el ambiente (Redorta et al., 2006).

La emoción es, básicamente, una reacción breve y espontánea que está relacionada con la evaluación automática. Su aparición es abrupta y se presenta con manifestaciones físicas como rubor, palpitaciones, coloración, etc. (Fernández, 2011). Proporciona información del ambiente con mayor rapidez que el pensamiento hipotético- deductivo.

Por otro lado, Bisquerra (2009) establece que “un sentimiento es una emoción hecha consciente. Esta conciencia permite la intervención de la voluntad para prolongar el sentimiento o para acortar su duración” (p. 21). Son considerados estados emocionales que no son respuestas inmediatas al entorno debido a que involucran procesos cognitivos de reflexión y comparación. Se caracterizan por perdurar en el tiempo sin necesidad de que el estímulo que los provocó esté presente; gozan de una posibilidad de evocación fiel y, por último, su origen es social (Buitrago, 2021).

La construcción cognitiva de los sentimientos tiene influencia de la comunidad y cultura en donde se desarrolla el individuo, y se les otorgan significados a partir de las creencias y moralidad. Además, se consideran como acciones emocionales voluntarias por ser percepciones propias del individuo, las cuales generan bienestar o malestar según la valoración primaria en cuanto a la importancia del suceso (Redorta et al., 2006). Los sentimientos son respuestas que se originan a partir de la percepción de las emociones dentro de un contexto determinado.

En resumen, las principales diferencias entre un sentimiento y una emoción, es que el primero provoca reacción tardía, el proceso cognitivo involucrado puede tardar segundos, horas o años; no manifiesta reacciones corporales evidentes y tiene un origen social. A diferencia de la emoción, que es una respuesta inmediata, breve, acompañada de manifestaciones corporales y su finalidad es adaptativa.

2.2.1.2 Las emociones desde el enfoque cognitivo

Durante siglos, el racionalismo distanció la emoción de la razón, considerando a la primera como un factor visceral que impedía actuar de forma congruente. Fue hasta después del siglo XIX, con el distanciamiento del reduccionismo fisiológico contemporáneo (Pinedo et al., 2017), que este constructo es tomado a consideración en las investigaciones y, por lo tanto, reformulado.

El estudio de las emociones, desde diferentes enfoques, ha generado variedad de significados que dificultan la síntesis de un modelo universal sobre la dinámica de las mismas. Esto se debe a que las definiciones otorgadas al concepto están sujetas a la época en que fueron formuladas, es decir, son el reflejo del paradigma dominante y las escuelas existentes (Palmero et al., 2006). Las principales perspectivas históricas que teorizan sobre las emociones son la evolucionista, psicofisiológica, neurológica, conductista y cognitiva.

La teoría evolucionista propone que las emociones tienen un papel adaptativo en la evolución humana; para la tradición psicofisiológica, la emoción es una consecuencia de los cambios corporales presentados a partir de una percepción. Por otro lado, la teoría neurológica estudia modelos emocionales con base en las funciones del sistema nervioso central y estructuras cerebrales; en el caso del enfoque conductista, se parte de una concepción ambientalista, lo cual facilitó la operatividad de las emociones a partir del condicionamiento (Delgado, 2014). Desde el enfoque cognitivo, se estudia la relación entre percepción, valoración y emoción.

Magda Arnold (1960), desarrolla una teoría para vincular la percepción con las emociones y establece la diferencia entre estos conceptos; si bien ambos necesitan de un objeto, la percepción sólo permite distinguirlo como una cosa, mientras que la emoción involucra una apreciación de gusto, disgusto, deseo o desinterés. Esto último significa que el objeto afecta al sujeto de forma subjetiva, según su experiencia y ambiente de desarrollo, le otorgará una valoración positiva o negativa. La autora utiliza el término “appraisal” para aludir a la evaluación y concluye que ésta antecede a las reacciones fisiológicas, pues es inmediata e intuitiva.

En 1967, Wukmir explica el aspecto cognitivo de la emoción, puntualizando que son respuestas inmediatas que informan de situaciones evaluadas como favorables o desfavorables para la supervivencia. La valoración de estos sucesos involucra mecanismos físicos y químicos que son dependientes del sistema nervioso central, específicamente del neocórtex, el cual se relaciona con el procesamiento de la información. Este proceso cognitivo puede ser efectuado de forma consciente o inconsciente y determina en gran medida las emociones (Ramos et al., 2009).

Para Lazarus (1991), existe una relación bidireccional entre emociones y cognición; considerando a las primeras como resultado de valoraciones sobre lo que le sucede al sujeto, es una respuesta a la actividad cognitiva que genera un significado. Durante sus investigaciones toma una posición que él mismo calificó como controvertida, ya que propone que el papel causal entre ambos conceptos es una condición suficiente y necesaria; la primera significa que los pensamientos son capaces de producir emociones, y la segunda implica que no pueden ocurrir estados emocionales sin pensamientos. También indica que la emoción puede interferir con el pensamiento posterior y generar retroalimentación sobre sus consecuencias.

Sintetizando estas propuestas, en el enfoque cognitivo se enfatiza la valoración de situaciones que provocan estados emocionales y cómo es que el sujeto, en su individualidad, se expresa en el contexto. Así, las emociones son definidas como categorías superiores que representan la relación entre incentivos externos, pensamientos y cambios en el estado de ánimo (Young, 2011). La dinámica comienza cuando la persona percibe un objeto con significado emocional, a partir de esto, realiza una valoración basada en su experiencia y genera una respuesta (Melamed, 2016).

Para evocar una emoción son necesarios aspectos del pensamiento central, por lo que diversos autores de este enfoque sostienen la tesis de que la base de las emociones es racional y, por ende, son conceptos interdependientes. Al entender la cognición como procesos de interpretación de información, la emoción puede ser catalogada como un tipo de cognición al involucrar, de forma consciente e inconsciente, interpretaciones de los estímulos (Pinedo et al., 2017). En esta

concepción, el constructo es considerado consecuencia directa de la percepción, positiva o negativa, del sujeto y es lo que determina las reacciones corporales.

2.2.2 Conceptos relacionados a la inteligencia socioemocional

Dentro de la literatura es común que exista confusión entre los términos de IE, competencias emocionales y educación emocional. Bisquerra y Pérez (2007) exponen que la IE es un constructo que se encuentra en debate teórico en el campo de la psicología, no obstante, hace referencia a la capacidad del individuo para identificar y comprender estados emocionales.

Por otro lado, las competencias emocionales enfatizan la interacción entre la persona y el ambiente, dándole prioridad al aprendizaje y desarrollo. Estos últimos conceptos refieren, automáticamente, a nociones educativas; proceso que se lleva a cabo mediante la educación emocional, cuya finalidad es potenciar las competencias emocionales para lograr un crecimiento integral en el individuo (Bisquerra & Pérez, 2007).

A continuación, se desarrollarán los términos de educación emocional, competencias emocionales e IE, como conceptos que guardan relación con la ISE.

2.2.2.1 Educación emocional

A raíz de la existencia de nuevas necesidades educativas y la búsqueda de respuestas a situaciones sociales que comprometen las interacciones del individuo y el desarrollo humano, surge la educación emocional. La cual pretende educar para la vida desde una postura que tome a consideración las necesidades, emociones y sentimientos de los sujetos como factores influyentes en el aprendizaje, la convivencia con los otros y el bienestar individual.

Por consiguiente, los esfuerzos educativos se proponen fundamentar en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir. Desde esta perspectiva, se garantiza una educación global y de calidad que considere al sujeto desde su individualidad, pero también como miembro de una sociedad (Delors, 1996). Los últimos dos pilares han estado implicados en la educación emocional. Apoyando la idea, la educación no puede

reducirse a lo cognitivo, debe abarcar todas las dimensiones de la existencia humana (Dueñas, 2002).

Para conceptualizar el término, Bisquerra (2009) concibe a la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente que propone optimizar el desarrollo integral del individuo y prepararlo para la vida. Por lo que se espera que el sujeto sea capaz de aumentar su bienestar, haga conciencia de sus emociones y aprenda a regularlas mientras transita por su cotidianidad y enfrenta situaciones de conflicto. Es un proceso de toda la vida que pretende disminuir la vulnerabilidad del sujeto a disfunciones sociales.

Dentro de los principales objetivos de la educación emocional, se encuentran el tener conocimiento de las propias emociones para ser capaces de identificarlas y denominarlas adecuadamente, así como trabajar en el desarrollo de habilidades para regular lo que se siente y piensa, promover emociones positivas y adoptar una actitud eficaz para la vida al aprender a fluir en ella (Bisquerra, 2009). Al ser consciente de lo que le afecta, lo que siente, lo que experimenta en el cuerpo y sus reacciones ante eso, es más probable que sea capaz de implementar acciones encaminadas a su desarrollo óptimo.

La aplicación de la educación emocional puede darse en múltiples situaciones como la resolución de conflictos, la comunicación efectiva, la toma de decisiones, la prevención de problemas emocionales y sociales, el desarrollo de autoestima con una concepción realista de sí y la capacidad para fluir adoptando actitudes positivas para consigo mismo y los otros (Bisquerra, 2000). Así como también, se puede reflejar en la regulación de frustración, el control de estrés, el manejo apropiado de emociones, las autoafirmaciones positivas, el diálogo interno, las relaciones con asertividad y la autonomía personal.

Del mismo modo que hay situaciones de aplicación, hay contextos de intervención; la educación emocional se enfoca tanto en la educación formal, como en los contextos en los que el individuo se desenvuelve y se desarrolla en su ciclo vital, incluyendo el familiar y el comunitario (Bisquerra, 2009). De ahí que, la educación emocional se constituye como un trabajo integral cuando se implica a la familia (Bisquerra, 2000).

La educación emocional debe comenzar en el contexto familiar a través de interacciones adecuadas entre padres-cuidadores, hijos y hermanos, considerando

que los padres se toman como referentes a seguir e influyen en cómo los hijos serán capaces de identificar y manejar sus emociones. Goleman (1999) recalca que el seno familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional y el cómo se transmita esa enseñanza repercutirá no sólo en los primeros años de vida del individuo, sino también en sus diversas etapas de desarrollo. Apoyando esa idea, Bach (2001) ha realizado investigaciones que argumentan que los niños dejan de expresar e incluso sentir aquellas emociones que no sean validadas o captadas por sus padres, lo que afecta su registro emocional.

En el contexto comunitario, al darse interacciones y relaciones interpersonales, sin apoyo ni bases de educación emocional, se suscitan conflictos sociales que afectan los sentimientos y la manera de percibir las acciones de los demás. Al respecto se ha pretendido crear y apoyar programas de desarrollo personal, entrenamiento de técnicas de relajación, promoción de convivencia, manejo de ansiedad, conciencia de la depresión, pautas para la solidaridad y relaciones de empatía (Vivas, 2003).

En el contexto curricular se destaca, por una parte, la integración de prácticas de educación emocional a los diseños curriculares, y por otra, la formación de profesores. En el primer aspecto, se pretende diseñar planes curriculares que ya no solo se centren en el conocimiento científico y técnico, sino también en la realidad de las disfunciones sociales y emocionales de los individuos (Vivas, 2003). En el segundo aspecto, Bisquerra (2005) aborda la idea de que el docente debe constituirse como un mediador primordial en el desarrollo de las habilidades emocionales del alumnado.

Con énfasis en el último contexto, la implementación y práctica de la educación emocional requiere de una formación inicial y permanente, capacitación y actualización de los profesores para su adecuada enseñanza, así como de la práctica de dinámicas participativas que sugieren la inclusión y el trabajo conjunto de actores educativos y padres que influyen en actitudes, creencias, comportamientos, valores. La evaluación de programas educativos de educación emocional puede darse a través de la observación o de técnicas que impliquen el reconocimiento y la regulación de emociones (Bisquerra, 2005).

Cuando se trabaja la educación emocional en las aulas se mejoran las prácticas de enseñanza y aprendizaje, además se aportan distintos beneficios tales

como una mayor motivación, actitud de ánimo ante los nuevos conocimientos, clima emocional positivo dentro de las instituciones y entre miembros, aprendizaje activo, mayor autoconocimiento y por ende, alta autoestima, autocontrol, empatía con las necesidades de los otros, habilidad para saber escuchar y colaborar, habilidades para la resolución de conflictos, interés en los contenidos educativos y, en general, propicia estrategias para enfrentarse mejor no solo a situaciones académicas, sino además a las adversidades fuera del contexto estudiantil (Vivas et al., 2007).

Con lo expuesto anteriormente, es menester que la práctica de educación emocional empiece a aplicarse desde edades tempranas para que los niños adquieran herramientas que marquen su evolución intelectual y afectiva, asimismo que se oriente a la familia a propiciar referentes emocionales basados en el apoyo y el respeto, que el niño emplea como patrones de comportamiento en su desenvolvimiento diario (Greenberg, 2000). En las primeras etapas de escolarización el desarrollo emocional posee un papel significativo para la vida y constituye las bases para el progreso del niño en distintas dimensiones de su desarrollo (Viloria, 2005).

En definitiva, la educación emocional presta atención a necesidades sociales que implican conductas de riesgos, que son derivadas de baja autoestima, estrés, depresión, consumo de drogas o sustancias nocivas, violencia, delincuencia, etc., y que evidencian la importancia de formar individuos desde las emociones y la adquisición de competencias emocionales que ayuden a prevenir y a afrontar ese tipo de situaciones y en sí, cualquiera que afecte al individuo (Bisquerra, 2003). La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, las cuales se explicarán a mayor detalle a continuación.

2.2.2.2 Competencias emocionales

El concepto de competencia tiene diversos significados y elementos atribuidos, no obstante, se convergen las ideas al considerarla una acción. Partiendo de una perspectiva integral, la competencia es definida como la capacidad de utilizar adecuadamente los conocimientos, habilidades y actitudes en actividades que requieren un nivel de calidad y eficacia (Bisquerra 2009; Bisquerra & Pérez, 2007). Implica conductas que integran los tres elementos antes mencionados, se

desarrolla a lo largo de la vida y se vincula con el aprendizaje y experiencia continuos.

Bisquerra (2009) distingue dos clases de competencias involucradas en el comportamiento humano, la primera clase son las competencias técnico-profesionales, relacionadas con el saber y la práctica de actividades específicas de áreas de conocimiento. La segunda clase son las competencias genéricas o transversales, aplicables a cualquier campo de estudio ya que implican habilidades generales como manejo de idiomas o niveles básicos de programas informáticos, y competencias sociopersonales, las cuales abarcan asertividad, responsabilidad, empatía, toma de decisiones, solución de conflictos, etc. Estos conceptos entran en las llamadas competencias emocionales.

Así, estas últimas consisten en la puesta en práctica de capacidades emocionales que permiten responder a demandas del entorno, favorecen la adaptación personal y la convivencia social (Sánchez et al., 2015). La forma en que se afrontan las situaciones depende del ingenio y recursos adquiridos por el individuo, pues como se ha mencionado anteriormente, las competencias pueden desarrollarse a partir de la combinación de conocimiento con experiencia.

Para comprender a fondo este constructo, es importante abordar los modelos de mayor relevancia que han establecido componentes del mismo. Siendo las propuestas de Carolyn Saarni y Rafael Bisquerra las más estudiadas y llevadas al campo de aplicación.

Carolyn Saarni (1999) define la competencia emocional como la demostración de autoeficacia en las interacciones sociales que involucran la expresión de emociones. Esto implica que el individuo posee confianza en sus habilidades para alcanzar metas y regular sus emociones; estas capacidades son juzgadas en función de los estándares culturales que indican madurez y en el nivel de adaptación individual. La competencia emocional y el contexto relacional son inseparables, el espacio y tiempo serán determinantes para su desarrollo (Bisquerra & Pérez, 2007; Saarni, 2015).

Bajo esta concepción, Saarni (1999) propone ocho habilidades que conforman la competencia emocional, aclarando que son consecuencia de la representación de las creencias culturales de occidente, lo cual limita la aplicación o generalización global. La primera habilidad es la conciencia del propio estado

emocional, permite reconocer la posibilidad de experimentar múltiples emociones y, en niveles maduros, la reflexión acerca de la inconsciencia de estados emocionales por falta de atención selectiva; la segunda es la habilidad para discernir las emociones de los demás, con base en señales y expresiones que tienen un significado cultural.

La tercera es la habilidad para utilizar el vocabulario y expresión emocional habituales en una cultura, además de adquirir conciencia del vínculo entre las emociones y los roles sociales; la cuarta es la capacidad para relacionarse empática y simpáticamente con otros. La quinta es la habilidad para comprender, en sí mismo y terceros, que el estado emocional interno no siempre corresponde con la expresión externa, al madurar esta habilidad, el individuo se da cuenta del impacto que tiene el comportamiento expresivo- emocional en los otros y crea estrategias de autopresentación (Saarni, 1999; 2015).

La sexta es la habilidad para modular las reacciones emocionales adversas o angustiosas, desarrollando estrategias que disminuyan su impacto y duración; la séptima es la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones se define por el grado de la inmediatez emocional y el grado de reciprocidad o simetría dentro de estas. Por último, la octava es la capacidad de autoeficacia personal, donde el individuo acepta su propia experiencia emocional sin importar si es única o cultural; esta aceptación está alineada con lo que se considera un equilibrio emocional deseable, el cual integra la teoría personal de la emoción y el sentido moral (Saarni, 1999; 2015).

Por otro lado, Rafael Bisquerra es un referente en la investigación de educación emocional. En su modelo, define a estas competencias como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra 2003; Bisquerra & Pérez, 2007). Su finalidad es promover el desarrollo y bienestar profesional, personal y social del individuo.

Establece un modelo pentagonal de competencias emocionales, o competencias socioemocionales, que está estructurado en cinco bloques denominados Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el bienestar. A su vez, estas competencias incluyen aspectos específicos denominados microcompetencias

(Bisquerra, 2009; Bisquerra & Pérez, 2007); las cuales contribuyen a la comprensión de estas dimensiones, su desarrollo integral y a la puesta en práctica.

La Conciencia emocional es la capacidad del individuo para ser consciente de las emociones propias y de terceros, incluyendo el reconocer el clima emocional predominante en un contexto (Bisquerra, 2003; 2009). Sus microcompetencias son la toma de conciencia de las propias emociones, que incluye procesos de percepción, identificación y etiqueta; el dar nombre a las emociones, a partir de un contexto cultural; la comprensión de las emociones de los demás, involucrando la empatía y la comunicación verbal y no verbal; y la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (Bisquerra, 2009). Esto último hace referencia a la visión de las emociones desde el enfoque cognitivo.

Referente a la Regulación emocional, se concibe como la habilidad para afrontar y manejar las emociones de manera adecuada; para llegar a esta competencia es necesario desarrollar la cuarta microcompetencia de la Conciencia emocional (Bisquerra, 2003; 2009). Se compone por la expresión emocional apropiada, implicando la comprensión de posibles discrepancias entre la emoción interna y su expresión; la regulación de emociones y sentimiento, para prevenir estados negativos; habilidades de afrontamiento, para desarrollar estrategias de autorregulación para moderar la intensidad y duración de emociones; y la competencia para autogenerar emociones negativas (Bisquerra, 2009).

La Autonomía emocional es considerada un concepto amplio relacionado a la autogestión personal; sus microcompetencias son la autoestima, automotivación, responsabilidad, actitud positiva, resiliencia, el análisis crítico de las normas sociales y la autoeficacia emocional. Esta última involucra la percepción del individuo de ser capaz en sus relaciones sociales, la aceptación de la propia experiencia emocional y el ser fiel a los propios valores morales (Bisquerra, 2009).

A la capacidad de mantener relaciones estables y positivas con las personas, se le denomina Competencia social (Bisquerra, 2003; 2009). Involucra el dominio de las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, práctica de la comunicación expresiva, el compartir emociones, comportamiento prosocial y de cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y la capacidad para gestionar situaciones emocionales

(Bisquerra, 2009). Estos aspectos contribuyen a la vinculación del sujeto con las personas que le rodean.

Por último, las Competencias para la vida y el bienestar permiten adoptar comportamientos adecuados y responsables para hacer frente a las situaciones de la vida diaria (Bisquerra, 2003; 2009). Sus microcompetencias consisten en fijar objetivos adaptativos, que sean positivos, realistas y a plazos; la toma de decisiones, desarrollando mecanismos personales y asumiendo responsabilidades; buscar ayuda y recursos, lo que supone el reconocer cuando se necesita apoyo; la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida; el bienestar emocional, adoptando una actitud favorable; y el *fluir*, que es la capacidad para promover experiencias óptimas (Bisquerra, 2009).

De esta forma, la adquisición y dominio de las competencias emocionales, promueve la adaptación al entorno en que se desarrolla el individuo y el afrontar las situaciones cotidianas de manera óptima. Su influencia se puede observar de forma directa en el proceso de aprendizaje, las relaciones sociales, el desempeño laboral o escolar, y en el entorno familiar.

2.2.2.3 Inteligencia Emocional

El uso inteligente de las emociones requiere de la conciencia plena de las mismas y el aprendizaje para su regulación de forma adecuada. Como se ha expresado en apartados anteriores, no es suficiente el desarrollo del coeficiente intelectual para asegurar el éxito ni el desarrollo pleno de un individuo, se debe considerar la dimensión afectiva y la capacidad de comprender y modificar estados emocionales propios y de otras personas, de modo que se de apertura para la convivencia.

La inteligencia emocional es considerada como la habilidad de manejar los sentimientos y las emociones para dirigir los pensamientos y las acciones (Salovey & Mayer, 1990). Asimismo, parte de la unión de la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Oliveros & Verónica, 2018). Dentro de los modelos de IE, las propuestas se clasifican en dos grupos.

El primero corresponde al Modelo de Habilidad, donde la base de este constructo es el procesamiento de la información relativa a las emociones. Salovey y Mayer retoman la concepción de emoción como factor de desarrollo del

pensamiento y procesos cognitivos (Fragoso-Luzuriaga, 2015). De esta forma, se proponen cuatro habilidades básicas de la IE: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

El segundo grupo se denomina Modelos Mixtos, los cuales comprenden habilidades, competencias, rasgos de la personalidad y atributos afectivos (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Pérez-Fuentes et al., 2016). Algunos de los autores representativos son Daniel Goleman, que postula el modelo de las competencias emocionales donde se reconocen cuatro dimensiones: autoconciencia, autocontrol, conciencia social y manejo de las relaciones. Por otro lado, Bar-On propone el modelo de la inteligencia social emocional, dividiendo la inteligencia socioemocional en cinco componentes integrados por habilidades (Mejía, 2013).

Hasta el día de hoy, el modelo más aceptado es el propuesto por Mayer y Salovey, el cual ha tenido gran impacto e influencia en el área educativa, pues implica la evaluación de la IE mediante cuatro dimensiones interrelacionadas, que iban desde las habilidades más simples hasta las más complejas: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Mayer et al., 2016; Palmero & Martínez, 2008).

El primer componente, la percepción emocional, expone la capacidad de reconocer tanto los sentimientos y las emociones propias para etiquetarlas de forma verbal y ser capaces de vivenciarlas, como los estados afectivos de otras personas que pueden manifestarse verbal, gestual o corporalmente. Ser conscientes de las emociones implica la base para aprender a manejarlas y actuar asertivamente al aprender a moderar las reacciones y los impulsos (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Palmero & Martínez, 2008).

Las áreas de razonamiento que comprende esta primera rama son el identificar expresiones emocionales engañosas o deshonestas, precisas e inexactas; comprender cómo se muestran las emociones según el contexto y la cultura, expresar emociones con precisión cuando se desee, percibir contenido emocional en el entorno, las artes visuales y la música; notar emociones en otras personas a través de sus señales vocales, expresión facial, lenguaje y comportamiento; además de reconocer emociones en los propios estados físicos, sentimientos y pensamientos (Mayer et al., 2016).

El segundo componente, la facilitación emocional, implica comprender la relación existente entre las emociones y los pensamientos, de modo que identificar que las emociones dirigen la atención hacia información considerada relevante, ayuda a priorizar los pensamientos que intervienen en el juicio reflexivo y la toma de decisiones hacia una adaptación apropiada al medio, la solución de problemas y la creatividad. Lo anterior enfatiza en la necesidad de comprender la influencia de las emociones en los pensamientos y estos, a su vez, en las acciones que pueden impulsar u obstaculizar el funcionamiento del individuo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Palmero & Martínez, 2008).

Las áreas de razonamiento que comprende esta segunda rama son el seleccionar problemas en función del estado emocional actual para facilitar la cognición, aprovechar los cambios de humor para generar diferentes perspectivas cognitivas, priorizar el pensamiento dirigiendo la atención al sentir presente, generar emociones como medio para relacionarse con las experiencias de otras personas, y como ayuda al juicio y la memoria (Mayer et al., 2016).

El tercer componente, la comprensión emocional, parte de la idea de conocerse a sí mismo al examinar las necesidades, deseos, limitantes y fortalezas propias; además de determinar el porqué de lo que uno siente o piensa, el origen de ello, las emociones generadas ante ciertas situaciones, las reacciones en el cuerpo que destacan y las consecuencias como formas de actuación y comportamiento. Ser capaz de reconocer, en primera instancia, el sentir propio influye en la posibilidad de conectar con las emociones, sentimientos, pensamientos y actitudes de las demás personas. En esta dimensión, la empatía mantiene un papel esencial al favorecer la comprensión de distintas maneras de sentir ante una situación similar (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Palmero & Martínez, 2008).

Las áreas de razonamiento que comprende esta tercera rama son el reconocer las diferencias culturales en la evaluación de las emociones, comprender cómo podía sentirse una persona en el futuro o bajo ciertas circunstancias, identificar transiciones probables entre emociones, interpretar emociones complejas y mixtas, discernir entre estados de ánimo y emociones, determinar los antecedentes, significados y consecuencias de las emociones; etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre ellas (Mayer et al., 2016).

El cuarto componente, la regulación emocional, se concibe como una de las habilidades más complicadas de trabajar y dominar, consiste en moderar la propia acción ante situaciones estresantes a través de ser consciente y lograr percibir, sentir y vivenciar los estados afectivos. También se encamina a la capacidad de apertura para experimentar y manejar estados emocionales positivos y negativos, reflexionando sobre los mismos y dirigiéndolos a acciones asertivas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Palmero & Martínez, 2008).

Las áreas de razonamiento que comprende esta cuarta rama son el manejar de manera efectiva las propias emociones y de los demás, evaluar estrategias para mantener, reducir o intensificar una respuesta emocional; supervisar las reacciones emocionales para determinar si son razonables, mantenerse abierto a los sentimientos y emociones agradables y desagradables y a lo que transmiten (Mayer et al., 2016).

2.2.3 Las Inteligencias Múltiples como antecedente de la ISE

La inteligencia ha sido estudiada en diversas corrientes con el propósito de establecer los factores que contribuyen a su explicación; por ello, cuando Howard Gardner propuso su teoría en 1983, tenía la finalidad de situarse dentro de los esfuerzos históricos para definir el término. Las fases que anteceden a la época del autor son las teorías legas, el enfoque psicométrico común, la pluralización y la jerarquización (Gardner, 2001).

De forma breve, las teorías legas abarcan los momentos históricos en que no existía una definición concreta de inteligencia, usando la conceptualización de más o menos “brillante”; posteriormente, el enfoque psicométrico común inicia con los intentos de precisar el término y el diseño desmedido de pruebas que permitieran medir este nuevo constructo. En la pluralización se encuentran autores como Charles Spearman y Lewis Terman, considerando a la inteligencia como una capacidad general para formar conceptos y resolver problemas; por último, la jerarquización concibe la existencia de componentes y una relación jerárquica entre ellos, Raymond Cattell y Philip Vernon consideran que predomina la inteligencia general, verbal o numérica (Machorro-Cabello & Valdez, 2019).

La teoría de las Inteligencias Múltiples surge de la ruptura con el paradigma de una inteligencia única o general, apuntando que el desempeño académico no es un determinante para medir cuán inteligente es un individuo; sin embargo, no se distancia de la concepción del término como una capacidad de resolución. Gardner (2001) considera que una competencia intelectual comprende habilidades para la solución de problemas genuinos y para encontrar o crear problemas, siendo un factor para adquirir nuevos conocimientos. Todo esto se presentará en función de un contexto social determinado.

En su obra “La inteligencia reformulada”, el autor define este constructo como un potencial biopsicológico involucrado en el procesamiento de información, el cual se activa en la resolución de problemas o creación de productos valorados en un marco cultural (Villamizar & Donoso, 2013). En consecuencia, un prerrequisito en esta teoría es abarcar una variedad de habilidades valoradas en las civilizaciones humanas (Gardner, 2001).

Dando como resultado la propuesta inicial de seis tipos de inteligencia: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico- corporal y personal; esta última se divide en intrapersonal e interpersonal. Las cinco primeras corresponden a capacidades específicas, mientras que las últimas se refieren a la comprensión de uno mismo y los demás (Gardner, 1983).

La inteligencia lingüística es la habilidad para utilizar el lenguaje dominando la gramática, fonología, sintaxis, semántica y pragmática; hace referencia a la expresión oral, escrita y gestual. Involucra la sensibilidad del individuo ante las palabras y sus sonidos, ritmos e inflexiones, y hacia las diferentes funciones del lenguaje. Estas últimas comprenden el aspecto retórico, la capacidad de convencimiento; la mnemotécnica, que facilita el recordar información; su papel explicativo, que toma principal relevancia en los procesos de aprendizaje; y la facultad para explicar sus propias actividades (Gardner, 2001). Esta competencia es universal en los seres humanos.

La inteligencia musical acrecienta la sensibilidad para percibir el tono, entonación, armonía y ritmo de las composiciones musicales, el sentido auditivo y la organización rítmica constituyen la parte medular de esta capacidad; esta última permite la apreciación musical en personas con incapacidad auditiva. Para Gardner (2001), los aspectos emocionales también están presentes y se entrelazan con la

percepción, pues los compositores e intérpretes buscan evocar en los oyentes sentimientos de forma deliberada. Esta inteligencia es la primera en desarrollarse en el individuo y puede perfeccionarse con práctica.

La inteligencia lógico- matemática se desarrolla a partir de la interacción con los objetos, está vinculada a la memoria y razonamiento lógico que permite la resolución de problemas matemáticos. Una de las capacidades más notables en el individuo con esta inteligencia, es la destreza para formar y afrontar cadenas de razonamiento extensas y el gusto por la abstracción; también comprende la habilidad de calcular y cuantificar (Gardner, 2001). Anteriormente, este concepto era considerado el eje principal para medir la competencia del ser humano, implementando instrumentos para medir el coeficiente intelectual.

La inteligencia espacial promueve la apreciación exacta del mundo visual y los objetos, permite recrearlos y transformarlos a partir de los procesos de percepción iniciales, pensar en ellos de forma tridimensional sin necesidad de tener un estímulo presente y moverlos a través del espacio. Esta capacidad también puede desarrollarse en los individuos con incapacidad visual, pues la orientación en el espacio físico involucra el uso completo del cuerpo y los sentidos (Gardner, 2001).

La inteligencia cinestésico- corporal comprende la habilidad de emplear el cuerpo para lograr objetivos orientados a metas, involucra el desarrollo de movimientos motores gruesos y finos; los ejes centrales de esta inteligencia es el control del cuerpo propio y la capacidad para manejar objetos. Las formas maduras de expresión corporal son la danza, la actuación, atletismo y las actividades que se relacionan con la invención, ya que se necesita coordinación, equilibrio físico, rapidez, flexibilidad y sensibilidad al tacto (Gardner, 2001).

Las inteligencias personales se derivan de la conceptualización del self, por lo que Gardner (2001) distingue dos vertientes de la naturaleza humana. Por un lado, se encuentran los aspectos internos del individuo modulados por la capacidad de acceso al ámbito emocional, lo que permite la identificación, regulación y uso de las emociones para comprender y guiar la conducta. A esta se le denomina inteligencia intrapersonal, la cual favorece el proceso de conocimiento propio, reconociendo las virtudes y deficiencias, y estableciendo objetivos propios.

La segunda vertiente se denomina inteligencia interpersonal, orientada hacia el exterior y los otros, lo que permite la distinción de la individualidad y el reconocimiento de sus sentimientos, temperamento, objetivos y motivaciones. Facilita el actuar en función de lo percibido y el relacionarse con los demás, además, incluye la habilidad de liderar, comunicar, organizar y resolver conflictos en beneficio de la convivencia (Gardner, 2001). Estas últimas inteligencias constituyen un primer acercamiento al constructo de inteligencia emocional.

Posteriormente, el autor postula una octava inteligencia llamada naturalista, la cual involucra la capacidad de observar la naturaleza, entendiendo los procesos involucrados en la flora y fauna; permite diferenciar, categorizar e interactuar con los seres vivos y el entorno, siendo esencial en el proceso de supervivencia. Y, después de diversos años, surgió una novena denominada inteligencia espiritual, que abarca la sensibilidad por la religión, la trascendencia e inquietud por cuestiones existenciales de la condición humana; aunque no ha sido contemplada de manera formal (Muñoz & Ayuso, 2014; Villamizar & Donoso, 2013).

Desde que se difundió esta teoría, Howard Gardner prestó atención a resolver dudas y desmitificar supuestos sobre las inteligencias múltiples. Puntualiza que su concepción de inteligencia es consecuencia del conocimiento acumulado sobre el cerebro humano y las culturas, por lo que es erróneo establecer una batería de enfoque psicométrico. También define que inteligencia no es lo mismo que estilo de aprendizaje o trabajo, sino que es una capacidad que involucra componentes y está orientado a un contenido específico (Gardner, 1995). Además, refuta la creencia de que su postulado no es empírico, explicando que tiene base en descubrimientos y evidencias.

Esta teoría realza la importancia de los componentes neurológicos y genéticos en el desarrollo de la inteligencia, además de contemplar el contexto cultural, aprendizaje y experiencias como factores determinantes de la misma. Al postular diferentes tipos de inteligencia, se afirma que el individuo tendrá una amplia gama de capacidades para resolver las problemáticas del día a día; aunque presentará diferentes destrezas para llevarlo a cabo.

2.2.4 El modelo de ISE de Bar-On.

Reuven Bar-On propone el término de inteligencia socio-emocional, definiéndolo como el conjunto de conocimientos y habilidades relativas a las emociones y al ámbito social, los cuales influyen en la capacidad general del individuo para afrontar las demandas del medio.

Este concepto se ve influido por la clasificación de la IE dentro de la inteligencia social, propuesta por Salovey y Mayer, y por las investigaciones alrededor de la alexitimia, la cual se entiende como la falta de capacidad de reconocer, entender y describir las emociones; conformando la esencia del concepto propuesto por el autor (Bar-On, 2006). A partir de una extensa revisión literaria, Bar-On identifica patrones que permiten combinar componentes emocionales y sociales para determinar el comportamiento humano efectivo, siendo esto la base de su modelo e inventario.

Para comprender la ISE, se establece que este constructo se conforma por cinco componentes principales los cuales, a su vez, contienen habilidades que permiten su desarrollo (Bar-On, 2006; Ugarriza, 2001). Por lo tanto, se obtienen 15 factores que miden este concepto en el individuo mediante la aplicación del BarOn Emotional Quotient Inventory (BarOn EQ-I), generando un cociente emocional y cinco cocientes emocionales específicos, estos últimos están ligados directamente a los componentes.

El primer componente se denomina intrapersonal (CIA), referente al autoconocimiento y expresión, lo cual favorece los procesos de lectura interna (Bar-On, 2006; Bueno, 2019). Se conforma por cinco habilidades, la primera es la comprensión emocional, definida como la capacidad para entender las emociones propias; la segunda es la asertividad, que permite expresar de manera efectiva y constructiva los sentimientos y emoción; la tercera es el autoconcepto, la habilidad del sujeto para percibir, comprenderse y aceptarse; la cuarta es la autorrealización, el esfuerzo para lograr objetivos personales y actualizar el propio potencial; la quinta habilidad es la independencia, el ser autosuficiente y libre de la dependencia emocional (Bar-On, 2006; Ugarriza, 2001).

El segundo componente es el interpersonal (CIE), abarca la conciencia social y las relaciones con los demás, involucra la capacidad para lidiar con emociones producidas en otros y por otros (Bar-On, 2006; Bueno, 2019). Está conformado por tres habilidades, la primera es empatía, la cual permite ser consciente, comprender

y apreciar cómo se sienten los otros; la segunda son las relaciones interpersonales, influye en el establecimiento de relaciones mutuamente satisfactorias y el relacionarse de manera favorable con los demás; por último, la tercera es la responsabilidad social, promueve identificarse con el grupo al cual se pertenece y cooperar con él (Bar-On, 2006; Ugarriza, 2001).

El tercer componente es el manejo del estrés (CME), favorece la regulación y el manejo de las emociones para tener acciones positivas ante una situación problemática (Bar-On, 2006; Bueno, 2019). Se compone por dos habilidades, la primera se denomina tolerancia al estrés, es la capacidad para gestionar las emociones de forma eficaz y constructiva ante eventos que generan presión, adversidad o problemas; la segunda es el control de los impulsos, permite controlar la emoción de forma eficaz y postergar impulsos (Bar-On, 2006; Ugarriza, 2001). Está puramente relacionado al control y gestión.

La adaptabilidad (CAD) es el cuarto componente de este modelo, está enlazado a la gestión del cambio. Reúne tres habilidades que permiten su desarrollo, la primera es la solución de problemas, es la capacidad para resolver eficazmente problemas de carácter personal e interpersonal; la segunda es la prueba de realidad, para validar objetivamente los propios sentimientos y pensamientos con la realidad externa; la tercera es la flexibilidad, para adaptar y ajustar las emociones e ideas ante situaciones cambiantes (Bar-On, 2006; Ugarriza, 2001).

Finalmente, el quinto componente es el del estado de ánimo general (CAG), vinculado a la automotivación. Se compone de dos habilidades, la primera es felicidad, para que el sujeto pueda sentirse contento consigo mismo, los otros y la vida; y la segunda es el optimismo, permitiendo ser positivo y mirar el lado brillante de la vida (Bar-On, 2006). Es importante resaltar que este componente y el cuarto guardan relación directa, ya que facilitan la regulación del estado de ánimo a partir de la adaptación y resolución de las demandas del medio (Bueno, 2019).

Según Ugarriza (2001), el modelo de Bar-On puede entenderse desde la perspectiva sistémica, la cual ha sido descrita a partir de los componentes de la ISE y la relación lógica que guardan con sus respectivas habilidades; y desde la perspectiva topográfica. La segunda organiza los componentes en rangos distinguiendo factores primarios, factores resultantes y factores de soporte; así, los

tres factores centrales de este modelo son la comprensión de sí mismo, la asertividad y la empatía.

Posteriormente, Bar-On (2010) reconoce que su concepción de inteligencia emocional es una parte integral de la psicología positiva, pues trabajos empíricos muestran que la IE tiene un impacto significativo en el desempeño exitoso, la felicidad, el bienestar y en la búsqueda de una vida significativa. Teóricamente, ambos constructos concuerdan en la concepción de autoestima y autoaceptación basadas en la autoconciencia precisa, la capacidad de comprender las emociones de terceros para una interacción social positiva, la regulación y control de emociones, la resolución realista de problemas para una efectiva toma de decisiones, y autodeterminación y optimismo como factores relevantes en la vida del individuo.

2.2.5 Relación entre la inteligencia socioemocional y la autoestima

La ISE y la autoestima son considerados factores clave para el desarrollo óptimo del individuo en todos sus ámbitos de desenvolvimiento e interacción. Recapitulando ambos conceptos, la ISE se define como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad para enfrentar las presiones del exterior (Bar-On, 2006). Mientras que la autoestima se conceptualiza como la capacidad de apreciar el propio valor, responsabilizarse de uno mismo y actuar de forma asertiva con los demás, en concreto, es el juicio que uno hace de sí mismo (Davies et al., 1998).

La relación entre ambos constructos ha sido examinada en diferentes investigaciones, los resultados empíricos de las mismas brindan apoyo a la propuesta central de que una mayor ISE se asocia con estados de ánimo positivos y, por ende, una mayor autoestima (Fulquey et al., 2011; Rey et al., 2011). Las personas con ISE experimentan un mayor grado de bienestar psicológico y un menor nivel de déficit emocional, a comparación de las personas que poseen un bajo nivel de ISE (Mayer & Salovey, 1990). Esto se atribuye a que las personas emocionalmente inteligentes son capaces de mantener estados mentales positivos, que los llevan a manejar eficientemente sus emociones (Mayer & Salovey, 1995).

En contribución al bienestar, la autoestima resulta indispensable para el desarrollo saludable del individuo; cuando una persona puede aceptar sus debilidades y defectos, al mismo tiempo que reconoce sus fortalezas, cualidades y áreas de oportunidad, experimentará una autoestima fuerte que repercutirá positivamente en su ISE (Gray, 2001).

La autoestima se relaciona con las experiencias, las creencias, el entorno, la actitud hacia uno mismo y los logros, influyendo en el bienestar psicológico del sujeto. Una persona con un nivel adecuado de autoestima, es decir, capaz de aceptarse y sentirse a gusto con su persona; genera sentimientos internos de seguridad, confianza en sí y en los otros. Por otra parte, alguien con baja autoestima se siente más influenciado por las presiones sociales (Dueñas, 2002).

Aunado a ello, la ISE se asocia con menor grado de ansiedad y depresión, mayor optimismo, con la capacidad para comprender y regular estados emocionales, el estado de ánimo positivo y la alta autoestima (Schutte et al., 1998). Además, se relaciona directamente con las habilidades sociales (Roca, 2013). Una persona con alta ISE es capaz de expresar sus emociones a nivel verbal y no verbal, se reconoce y valora a sí misma, considera las emociones de otros, experimenta emociones positivas, maneja las relaciones conflictivas, tiene mayor ajuste emocional y es evaluada positivamente por aquellos que la rodean (Goleman, 1999).

Entre las similitudes de ISE y autoestima sana se destaca el énfasis en la autoconciencia y la autenticidad, debido a que la reflexión de las propias emociones posibilita la toma consciente de decisiones y ofrece pautas que guían la conducta. Por otra parte, las similitudes entre ISE y habilidades sociales se concentran en la empatía y la asertividad (Bisquerra, 2009; Roca, 2013).

En conclusión, una alta autoestima y alto nivel de ISE se relacionan con un funcionamiento óptimo intrapersonal e interpersonal, mayor bienestar, comunicación eficaz con uno mismo y con los demás, y una mejora en la calidad de vida. Los individuos con alta ISE, mantienen una autoestima elevada debido a que sus habilidades de comprensión y regulación de emociones les permiten contrarrestar la influencia de las situaciones negativas, maximizando la influencia de situaciones positivas (Rey et al., 2011). El continuo fortalecimiento de la ISE y

la autoestima contribuye a una mayor satisfacción con uno mismo, con las relaciones sociales y, en concreto, con la vida.

Capítulo III. Metodología

En este apartado se desarrollará el tipo de alcance de la investigación, los sujetos participantes en ella, así como los instrumentos empleados y el procedimiento llevado a cabo.

3.1 Alcance y diseño de la investigación

La presente investigación se inserta dentro del paradigma cuantitativo ya que se obtuvieron datos sobre inteligencia socioemocional y autoestima, los cuales se representaron de forma numérica y analizaron estadísticamente. A su vez, tiene un alcance descriptivo, ya que se especifican las propiedades y características de las variables analizadas. Su diseño es no experimental de corte transversal debido a que no se manipulan deliberadamente las variables y se observan en un momento de tiempo específico (Hernández et al., 2014).

3.2 Sujetos

En una muestra por conveniencia, se contó con la participación de 48 niños en total, de los cuales 27 son mujeres y 21 hombres, quienes cursaban el cuarto grado de educación básica en la Escuela Primaria Federal 15 de mayo en Puebla, Pue.

Los criterios de inclusión en el presente estudio, consistieron en infantes cuyas edades se encontraban entre los 9 y 11 años, que eran alumnos regulares y que presentaron la carta de consentimiento informado firmada por sus padres. Los criterios de exclusión considerados para la delimitación de la muestra, son la ausencia de consentimiento por parte de los padres o tutores de los menores, y que el infante presente algún trastorno del desarrollo que limite sus capacidades.

El contexto en donde se llevó a cabo la presente investigación fue la Escuela Primaria Federal 15 de mayo, Puebla, Puebla. Se encuentra en una zona semiurbana, y se destaca que, en general, las responsables de los niños son madres solteras.

La escuela oferta el turno matutino y alberga a tres grupos por cada grado de nivel escolar, con un aproximado de 30 niños en cada salón. Además, cuenta con un área de USAER que brinda atención a infantes con dificultades en el aprendizaje, emocionales y conductuales, así como también a quienes presentan alguna discapacidad cognitiva.

3.3 Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la presente investigación son los siguientes.

3.3.1 Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (EQ-i: YV)

Este cuestionario tiene como objetivo evaluar la ISE y sus componentes emocionales en niños y adolescentes con edades entre los siete y dieciocho años.

Contiene 60 ítems agrupados en las subescalas Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés y Adaptabilidad; permitiendo obtener una puntuación total (Inteligencia emocional total). Se evalúa mediante 4 opciones de respuesta: “nunca me pasa”, “a veces me pasa”, “casi siempre me pasa” y “siempre me pasa”, las cuales tienen puntuaciones de 1, 2, 3 y 4, respectivamente (Bar-On & Parker, 2018).

La escala de ISE total informa sobre la capacidad de las personas para gestionar las situaciones emocionales diarias; la subescala Intrapersonal engloba el autoconocimiento y la autoexpresión; la subescala Interpersonal involucra la conciencia social y las relaciones interpersonales; por su parte, la subescala de Adaptabilidad indica la habilidad de gestionar el cambio y, finalmente, la subescala de Manejo del estrés mide la capacidad para la autorregulación. Adicionalmente, incluye una escala para conocer el estado de ánimo general y dos escalas de validez (Bar-On & Parker, 2018).

El rango de puntuaciones asignado por Bar-On y Parker (2018) es de menor o igual a 69, hasta mayor o igual a 130. Las puntuaciones de ≤ 69 se interpretan como “extremadamente bajo”, indicando una capacidad emocional atípicamente subdesarrollada; los valores entre 70- 79 se definen como “muy bajo”, con capacidades subdesarrolladas y un considerable espacio de mejora; las puntuaciones de 80- 89 se clasifican como “bajo”, señalando un espacio para la

mejora de las capacidades sociales y emocionales. Asimismo, los valores de 90-109 se definen como “medio”, englobando capacidades emocionales y sociales adecuadas.

Los resultados entre 110- 119 se consideran como “alto”; aquellos entre 120-129 puntos se interpretan como “muy alto”, corresponden a individuos con una ISE muy bien desarrolladas. Finalmente, las puntuaciones de ≥ 130 se definen como “extremadamente alto”, señalando una capacidad emocional y social atípicamente desarrollada (Bar-On & Parker, 2018).

En contexto mexicano, Plata et al. (2021) obtuvieron evidencias de validez y confiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional (EQ-i: YV) de Bar-On en niños y adolescentes. Los resultados indicaron que es viable su uso en población mexicana; sumado a ello, el análisis de la varianza de cada factor concibe evaluar la ISE como un rasgo de personalidad.

3.3.2 A-EP. Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria

Es una prueba que permite evaluar la autoestima global en niños de 4to a 6to de primaria, los cuales comprenden el rango de nueve a trece años de edad.

Consta de 17 ítems ilustrados que abordan la dimensión corporal, académica, social y familiar de la autoestima; dando como resultado una puntuación global de esta habilidad. Los ítems se dividen, según su estructura factorial, en cinco factores que permiten identificar la relación entre las variables; el primer factor comprende preguntas relacionadas al aspecto corporal, el segundo factor engloba premisas de tipo social y corporal. El tercer factor incluye ítems sobre el ambiente académico; el cuarto factor abarca preguntas sobre capacidades del infante en el ambiente escolar y familiar; por último, el quinto factor se refiere a premisas generales positivas (Ramos et al., 2006).

Los ítems cuentan con opciones de respuestas cerradas “Sí/ A veces/ No”; cuya puntuación se asigna como 2 puntos para las respuestas positivas, 1 punto para las respuestas intermedias y 0 puntos para las respuestas negativas. Así, la puntuación mínima es menor o igual a 22, mientras que la puntuación máxima a obtener es de 34.

Las puntuaciones ubicadas en el rango de menor o igual a 22, se interpretan como “muy baja autoestima”; las puntuaciones entre 23- 26 corresponden a “autoestima por debajo de la media”; aquellas en el rango de 27- 29 coinciden con “dentro de la media”. Las puntuaciones de 30 y 31 se refieren a “alta autoestima” y, por último, aquellas entre 32- 34 puntos indican una “muy alta autoestima” (Ramos et al., 2006).

3.4 Procedimiento

Para ingresar a la institución, se solicitó ayuda de la maestra encargada del departamento de USAER, a quien se le explicaron las actividades a realizar y el objetivo de las mismas; sumado a ello, se hizo el compromiso de entregar un informe con los resultados. Una vez obtenido el permiso, se acudió a la escuela primaria para repartir a los alumnos los formatos de consentimiento informado, recalcando que necesitaban ser firmados por sus padres o tutores.

Al día siguiente, se pidió el consentimiento firmado de los padres o tutores permitiendo la administración de las pruebas, además, se aseguró la confidencialidad de los datos personales de los infantes. Antes de la aplicación, de manera verbal se preguntó a los niños si querían participar en la actividad, así como su consentimiento para tomar fotografías de su trabajo. Los instrumentos de evaluación se aplicaron de forma grupal y presencial en cada uno de los salones de clases; posteriormente, se brindó una breve información a los infantes sobre los conceptos de autoestima e ISE.

Una vez obtenidas las puntuaciones, se evaluaron acorde a los criterios de los instrumentos y, posteriormente, se examinaron con estadística descriptiva en el programa JASP versión 0.17.1. Finalmente, se le dieron a conocer los resultados de las pruebas, así como la interpretación de los mismos, a la maestra encargada del departamento de USAER de la institución.

Capítulo IV. Resultados

En el presente capítulo se exponen los resultados de ISE obtenidos en el instrumento EQ: i-YV de Bar-On. Asimismo, se muestran las puntuaciones arrojadas en el cuestionario A-EP para la evaluación de la autoestima.

4.1 Resultados de ISE

A continuación, se presentan los niveles de ISE que poseen los alumnos de cuarto año de primaria; los cuales, para su mejor análisis, se han dividido en resultados globales, resultados específicos en niñas y resultados en niños. Posteriormente, se desglosan las puntuaciones de autoestima siguiendo el formato anteriormente descrito.

4.1.1 Resultados Globales de Inteligencia Socioemocional

Para Bar-On (2006) la inteligencia socioemocional se puede evaluar mediante cuatro componentes, los cuales son nombrados como componente intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. A continuación, se muestran los resultados globales de esta habilidad.

Tabla 1

Frecuencias globales de ISE

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Muy bajo	4	8.33	8.33
Bajo	10	20.85	29.18
Medio	24	50.00	79.18
Alto	4	8.33	87.51
Muy alto	5	10.41	97.92
Extremadamente alto	1	2.08	100.00
Total	48	100.00	

En la Tabla 1, se muestra la distribución de frecuencias de las puntuaciones globales de ISE en función de las categorías del instrumento EQ: i-YV de Bar-On. En ella se aprecia que el 70.82% de la muestra, correspondiente a 34 infantes, cuentan con una inteligencia socioemocional de media a extremadamente alta. Por otro lado, el 29.18% de la muestra, poseen niveles bajos o muy bajos en esta habilidad, por lo que es necesario reforzarla.

Tabla 2

Frecuencias de puntuaciones de ISE en niñas

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Muy bajo	4	14.81	14.81
Bajo	7	25.93	40.74
Medio	10	37.04	77.78
Alto	3	11.11	88.89
Extremadamente alto	3	11.11	100.00
Total	27	100.00	

En la Tabla 2, se aprecia que el 59.26% de la muestra, que corresponde a 16 niñas, cuentan con niveles de medio a extremadamente altos en sus puntuaciones globales de ISE. Sin embargo, destaca que el 40.74% de la muestra, representado por 11 niñas, presentan puntajes bajos o muy bajos acorde al instrumento, lo que podría tener repercusiones en su desarrollo; por lo que se recomienda prestar atención a estas notas.

Tabla 3

Frecuencias de puntuaciones de ISE en niños

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Bajo	3	14.29	14.29
Medio	14	66.67	80.96
Alto	1	4.76	85.72
Muy alto	2	9.52	95.24
Extremadamente alto	1	4.76	100.00
Total	21	100.00	

En la Tabla 3, se detalla que el 85.71% de la muestra, correspondiente a 18 niños, obtuvieron puntuaciones de medias a extremadamente altas de ISE. Siendo solo el 14.29% de la muestra, representado por 3 niños, los que obtuvieron una puntuación baja en ISE.

4.1.2 Resultados del componente Intrapersonal

El componente intrapersonal indica el nivel de autoconocimiento y autoexpresión emocional del sujeto; está conformado por la autoestima, la autoconciencia emocional, la asertividad, la independencia y la autorrealización (Bar-On, 2006). Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Tabla 4

Frecuencias de puntuaciones del componente Intrapersonal

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Muy bajo	4	8.33	8.33
Bajo	10	20.83	29.16
Medio	25	52.09	81.25
Alto	6	12.50	93.75
Muy alto	3	6.25	100.00
Total	48	100.00	

En la Tabla 4, se resalta que aproximadamente el 70.84% de la muestra, comprendido por 39 infantes, cuentan con inteligencia intrapersonal de promedio a muy alta. Por otro lado, el 30% de la muestra, conformada por 9 alumnos, se encuentran en un nivel bajo o muy bajo de esta habilidad, por lo que sería recomendable su fomento en aulas.

Tabla 5*Frecuencias de puntuaciones del componente Intrapersonal en niñas*

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Muy bajo	3	11.11	11.11
Bajo	7	25.93	37.04
Medio	11	40.74	77.78
Alto	5	18.52	96.30
Muy alto	1	3.70	100.00
Total	27	100.00	

En la Tabla 5, destaca que el 62.96% de la muestra, correspondiente a 17 niñas, presentan una puntuación media a muy alta en el componente intrapersonal. Mientras que el 37.04%, referente a 10 niñas, arrojó un nivel muy bajo a bajo en esta inteligencia Ningún infante posee inteligencia intrapersonal extremadamente baja ni extremadamente alta.

Tabla 6*Frecuencias de puntuaciones del componente Intrapersonal en niños*

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Muy bajo	1	4.76	4.76
Bajo	3	14.29	19.05
Medio	14	66.67	85.72
Alto	1	4.76	90.48
Muy alto	2	9.52	100.00
Total	21	100.00	

En la Tabla 6, se detalla que aproximadamente el 80.95% de la muestra, correspondiente a 17 niños, cuentan con niveles de medio a muy alto en inteligencia intrapersonal. Resalta que solamente el 19.05% de la muestra, conformada por 4 alumnos, presenta puntuaciones de muy bajo a bajo en este componente.

4.1.3 Resultados del componente Interpersonal

El componente interpersonal se refiere a la capacidad del individuo para entablar relaciones sociales satisfactorias; comprende la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales (Bar-On, 2006). En seguida se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 7

Frecuencias de puntuaciones del componente Interpersonal

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Extremadamente bajo	4	8.33	8.33
Muy bajo	3	6.25	14.58
Bajo	7	14.59	29.17
Medio	22	45.83	75.00
Alto	9	18.75	93.75
Muy alto	3	6.25	100.00
Total	48	100.00	

En la Tabla 7, se muestra la distribución de frecuencias de la subcategoría del componente Interpersonal. En ella se aprecia que aproximadamente el 70.83% de la muestra, correspondiente a 34 infantes, cuenta con puntuaciones de media a muy alta. Además, el 20.84%, referente a 10 alumnos, poseen niveles bajos y muy bajos en esta inteligencia; y aproximadamente el 8.33% de los sujetos, es decir, 4 alumnos, obtuvieron un nivel extremadamente bajo en el componente.

Tabla 8

Frecuencias de puntuaciones del componente Interpersonal en niñas

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Extremadamente bajo	3	11.11	11.11
Muy bajo	1	3.70	14.81
Bajo	4	14.82	29.63
Medio	12	44.45	74.08
Alto	6	22.22	96.30
Muy alto	1	3.70	100.00
Total	27	100.00	

En la Tabla 8, se aprecia que el 70.37% de la muestra, correspondiente a 19 niñas, presentan niveles de medio a muy alto en este componente. Por otro lado, el 18.52%, referente a 5 niñas, tiene puntuaciones muy bajas a bajas; asimismo, resalta que solamente el 11.11% de la muestra, comprendida por 3 alumnas, tienen una puntuación extremadamente baja en esta inteligencia.

Tabla 9

Frecuencias de puntuaciones del componente Interpersonal en niños

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Extremadamente bajo	1	4.76	4.76
Muy bajo	2	9.52	14.28
Bajo	3	14.29	28.57
Medio	10	47.62	76.19
Alto	3	14.29	90.48
Muy alto	2	9.52	100.00
Total	21	100.00	

En la Tabla 9, se expone que el 71.43% de la muestra, correspondiente a 15 niños, presenta puntuaciones de media a muy alta en el componente interpersonal. Además, el 23.81%, referente a 5 niños, tiene niveles muy bajos y bajos en esta inteligencia; resalta que solamente el 4.76% de la muestra, comprendida por un alumno, tiene nivel extremadamente bajo en el componente.

4.1.4 Resultados del componente de Adaptabilidad

La adaptabilidad se comprende como la habilidad que tiene una persona para gestionar el cambio (Bar-On, 2006); se compone por el testeo de la realidad, la flexibilidad y la resolución de problemas. A continuación, se exponen los resultados obtenidos en este componente.

Tabla 10*Frecuencias de puntuaciones del componente de Adaptabilidad*

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Extremadamente bajo	1	2.08	2.08
Muy bajo	2	4.17	6.25
Bajo	6	12.50	18.75
Medio	22	45.83	64.58
Alto	10	20.84	85.42
Muy alto	6	12.50	97.92
Extremadamente alto	1	2.08	100.00
Total	48	100.00	

En la Tabla 10, se muestra la distribución de frecuencias en la subcategoría del componente de adaptabilidad. Se observa que aproximadamente el 81.25% de la muestra, referente a 39 alumnos, obtuvo puntuaciones de media a extremadamente alta en esta inteligencia. Por otro lado, el 18.75%, comprendido por 9 infantes, obtuvieron niveles de bajo a extremadamente bajo.

Tabla 11*Frecuencias de puntuaciones de Adaptabilidad en niñas*

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Extremadamente bajo	1	3.70	3.70
Bajo	5	18.52	22.22
Medio	11	40.74	62.96
Alto	4	14.82	77.78
Muy alto	5	18.52	96.30
Extremadamente alto	1	3.70	100.00
Total	27	100.00	

En la Tabla 11, se aprecia que el 77.78% de la muestra, correspondiente a 21 niñas, presenta niveles de medio a extremadamente alto en el componente de adaptabilidad. Se destaca que el 22.22% de la muestra, comprendida por 6 alumnas, tiene puntajes de bajo a extremadamente bajo en esta inteligencia.

Tabla 12*Frecuencias de puntuaciones de Adaptabilidad en niños*

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Muy bajo	2	9.52	9.52
Bajo	1	4.76	14.28
Medio	11	52.38	66.66
Alto	6	28.58	95.24
Muy alto	1	4.76	100.00
Total	21	100.00	

En la tabla 12, se muestra que el 85.72% de la muestra, comprendida por 17 niños, tiene puntuaciones de media a muy alta en este componente. Asimismo, el 14.28% de la muestra, referente a 3 niñas, presenta niveles de bajo a muy bajo en esta inteligencia.

4.1.5 Resultados del componente de Manejo del estrés

El componente de manejo del estrés mide la capacidad de autorregulación ante situaciones estresantes; abarca el control de impulsos y la tolerancia al estrés (Bar-On, 2006). A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 13*Frecuencias de puntuaciones del componente de Manejo del estrés*

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Extremadamente bajo	1	2.08	2.08
Muy bajo	2	4.17	6.25
Bajo	11	22.92	29.17
Medio	25	52.08	81.25
Alto	7	14.58	95.83
Muy alto	2	4.17	100.00
Total	48	100.00	

En la Tabla 13, se observa la distribución de frecuencias en la subcategoría del componente Manejo del estrés. Se destaca que aproximadamente el 70.83% de la

muestra, correspondiente a 34 infantes, presenta un nivel promedio a muy alto en este componente. Mientras que el 29.17%, comprendido por 14 alumnos, se encuentra entre los niveles de bajo a extremadamente bajo del componente; por lo que se recomienda desarrollar programas para mejorar el manejo del estrés.

Tabla 14

Frecuencias de puntuaciones de Manejo del estrés en niñas

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Muy bajo	2	7.40	7.40
Bajo	7	25.93	33.33
Medio	13	48.16	81.49
Alto	3	11.11	92.60
Muy alto	2	7.40	100.00
Total	27	100.00	

En la Tabla 14, se observa que aproximadamente el 66.67% de la muestra, comprendida por 18 niñas, se encuentra en los niveles de medio a muy alto en este componente. Asimismo, alrededor del 33.33%, referente a 9 niñas, presenta puntuaciones de bajo a muy bajo en este componente; indicando que se debe reforzar esta habilidad.

Tabla 15

Frecuencias de puntuaciones de Manejo del estrés en niños

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Extremadamente bajo	1	4.76	4.76
Bajo	4	19.05	23.81
Medio	12	57.14	80.95
Alto	4	19.05	100.00
Total	21	100.00	

En la tabla 15, se aprecia que el 76.19% de la muestra, correspondiente a 16 niños, posee un nivel medio a alto de este componente. Por otro lado, el 23.81% de la

muestra, referente a 5 alumnos, presenta niveles bajos a extremadamente bajos en esta habilidad; por lo que se recomienda trabajar en mayor medida este componente con los alumnos.

Tabla 16

Estadística descriptiva de las puntuaciones de ISE

	Ítem	Mo	M	Me	DS	Max	Min
Niñas	ISE	86.00	97.85	97.00	15.72	129.00	76.00
Niños	ISE	80.00	100.00	99.00	13.33	131.00	80.00
Global	ISE	104.00	98.79	98.50	14.61	131.00	76.00

Nota. En la prueba EQ: i-YV el valor máximo de puntuación directa es 140.

En la Tabla 16, se muestran las puntuaciones directas obtenidas por los infantes. Se observa que la moda global en ISE, correspondiente a 104, se interpreta con un valor “medio”, indicando la frecuencia de una capacidad emocional y social adecuada en los alumnos. De igual forma, la media global con valor de 98.79, señala un grado medio de ISE.

En el caso de las niñas, la moda indica la puntuación de 86, ubicada en el rango “bajo” de la prueba, lo que se interpreta como capacidades subdesarrolladas y con posibilidad de mejora. La media, cuyo valor es 97.85, apunta a un grado medio de ISE en las alumnas; sumado a ello, la puntuación máxima que obtuvo esta muestra es de 129, correspondiente a “muy alto”, y la mínima es de 76, comprendida en “muy bajo”.

Los niños reflejaron una moda con valor de 80, interpretado como un nivel “bajo” de ISE; no obstante, el promedio de puntuaciones es de 100, apuntando a un grado “medio” en esta competencia. La puntuación máxima obtenida por un alumno fue de 131, indicando un grado “extremadamente alto” de inteligencia, lo cual se interpreta como capacidad social y emocional atípicamente bien desarrollada. La puntuación mínima fue de 80, ubicada en un nivel “bajo”.

4.2 Resultados Autoestima

Los autores Ramos et al. (2006) consideran que se puede obtener una medición global de la autoestima, en niños de primaria, a partir de una prueba conformada por 17 ítems.

A continuación, se desglosan los resultados obtenidos.

Tabla 17

Frecuencias de puntuaciones de Autoestima

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Muy baja	12	25.00	25.00
Por debajo	10	20.83	45.83
Media	17	35.42	81.25
Alta	8	16.67	97.92
Muy alta	1	2.08	100.00
Total	48	100.00	

En la Tabla 16, se observa la distribución de frecuencias en función de los puntajes obtenidos en el Cuestionario A-EP. Resalta que aproximadamente el 54.14% de la muestra, correspondiente a 26 infantes, cuenta con puntuaciones de media a muy alta autoestima; por otro lado, el 45.83%, referente a 22 alumnos, posee resultados por debajo de la media y muy baja autoestima. Por lo que se recomienda reforzar la capacidad de valoración positiva del sí mismo.

Tabla 18

Frecuencias de puntuaciones de Autoestima en niñas

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Muy baja	7	25.93	25.94
Por debajo	5	18.52	44.45
Media	11	40.74	85.19
Alta	4	14.81	100.00
Total	27	100.00	

En la Tabla 17, se muestra que aproximadamente el 55.55% de la muestra, comprendida por 15 niñas, presenta niveles de media a alta autoestima. Asimismo, el 44.45% de la muestra, correspondiente a 12 niñas, posee puntuaciones por debajo de la media y muy baja. Por lo tanto, se recomienda crear programas que tengan como finalidad aumentar la autoestima de las alumnas.

Tabla 19

Frecuencias de puntuaciones de Autoestima en niños

Categorías de análisis	n	%	% acumulado
Muy baja	5	23.81	23.81
Por debajo	5	23.81	47.62
Media	6	28.57	76.19
Alta	4	19.05	95.24
Muy alta	1	4.76	100.00
Total	21	100.00	

En la Tabla 18, se observa que aproximadamente el 52.38% de la muestra, correspondiente a 11 niños, presenta niveles medios a muy altos de autoestima. No obstante, el 47.62% de la muestra, referente a 10 niños, posee puntuaciones por debajo de la media y muy baja en esta habilidad; por lo que se sugiere reforzar este constructo.

Tabla 20

Estadística descriptiva de las puntuaciones de autoestima

	Ítem	Mo	M	Me	DS	Max	Min
Niñas	Au	27.00	25.22	27.00	4.86	31.00	15.00
Niños	Au	26.00	26.14	27.00	4.32	33.00	17.00
Global	Au	27.00	25.62	27.00	4.61	33.00	15.00

Nota. En el cuestionario A-EP para la evaluación de la autoestima, la puntuación máxima es de 34.

En la Tabla 20, se muestran las puntuaciones directas obtenidas por los infantes. Se observa que la moda global de autoestima es la puntuación 27, que se interpreta como “dentro de la media”; mientras que el promedio, con valor 25.62, se puede ubicar en el rango “por debajo de la media”. Esto evidencia que hay oportunidades de mejora en la capacidad de autoevaluación de los infantes.

Las niñas obtuvieron una moda con puntuación 27, interpretada como “dentro de la media”; mientras que el valor del promedio indicaría niveles “por debajo de la media” para este constructo. La puntuación máxima corresponde a 31, con interpretación de “alta autoestima”, y la puntuación mínima es de 15, apuntando a una “muy baja autoestima”.

En el caso de los niños, la moda indica puntuaciones de 26, comprendidas en el rango “por debajo de la media”; asimismo, el valor del promedio es 26.24, pudiéndose ubicar en el rango anteriormente mencionado. La puntuación máxima obtenida por un alumno fue de 33, refiriéndose a una “muy alta autoestima”, mientras que la puntuación mínima fue de 17, señalando que hay un alumno con “muy baja autoestima”.

Capítulo V. Discusión y conclusiones

5.1 Discusión

En este apartado se cierra el trabajo de investigación, analizando los resultados, resumiendo las contribuciones del trabajo y presentando las sugerencias que permitan continuar con estudios futuros relacionados al tema.

5.1.1 Inteligencia socioemocional

En relación a los puntajes totales de ISE se encontró que el 50% (24) de los infantes obtuvieron puntuaciones promedio, lo que coincide con los resultados obtenidos por Ugarriza & Pajares (2005) en un estudio con población similar en Perú, aunque este se realizó antes de la pandemia. Esto implica que, aunque la mayoría de los niños consiguió una puntuación media en ISE, existen áreas de mejora en el desarrollo de esta habilidad. Asimismo, hay que recordar que el 40% (11) de las niñas y el 14% (3) de los niños obtuvo puntuaciones por debajo del promedio, lo que podría generar problemas a nivel personal y social, reduciendo la estabilidad emocional (Dueñas, 2002).

En cuanto al componente intrapersonal, se aprecia que 41% (11) de las niñas y 67% (14) de los niños cuentan con un nivel promedio de inteligencia intrapersonal. Lo que implica que los infantes son capaces de desarrollar su identidad, mecanismos de adaptación, comunicación afectiva, autonomía e iniciativa, el reconocimiento de sus emociones y sentimientos, y la autocrítica (Suárez & Mendoza, 2008). Mientras que un 37% (10) de las niñas y un 19% (4) de los niños se clasificaron abajo del promedio; esto debe ser atendido debido a que puede causar dificultades en la conciencia, la regulación y la autonomía emocional (Torres, 2019).

Mismo caso sucede en el componente interpersonal, en donde se observa que el 44% (12) de las niñas y el 47% (10) de los niños poseen un nivel promedio de dicha inteligencia. Esto indica que los infantes están aprendiendo a relacionarse y convivir mejor con sus compañeros, a la par que contribuyen a la solución de conflictos con los otros (Lizano & Umaña, 2008). No obstante, 30% (8) de las niñas y 29% (6) de los niños manifestaron niveles bajos en dicho componente, lo que

podría generar relaciones basadas en la agresividad y la frustración; facilitando los conflictos y la vulneración de los derechos de terceros (Suárez & Mendoza, 2008).

En el componente de adaptabilidad se muestra que el 41% (11) de las niñas y 52% (11) de los niños están posicionados en un nivel promedio, así como 37% (10) de las niñas y 33% (7) de los niños obtuvieron puntajes altos en esta habilidad. Por lo tanto, se resalta que en esta categoría los infantes alcanzaron un mayor desempeño, coincidiendo con los hallazgos de un estudio realizado en Colombia por Buitrago et al. (2019), en donde alumnos de 8 a 10 años presentaron una mayor puntuación en el componente de adaptabilidad.

Este componente ayuda a que los infantes se sientan con mayor seguridad y confíen en sí mismos, establezcan relaciones sociales con actitudes de cooperación, tolerancia y solidaridad; y desarrollen tanto una identidad positiva como una autonomía progresiva en la ejecución de sus tareas (Bustos, 2009). Por otro lado, se ve reflejado que el 12% (6) de las niñas y 14% (3) de los niños deben reforzarlo para prevenir dificultades en el desempeño académico y las habilidades sociales, así como evitar problemas de internalización y externalización (Menéndez et al., 2008).

Por último, el componente de manejo del estrés obtuvo la menor puntuación en la prueba. El 18% (5) de las niñas y 19% (4) de los niños alcanzaron niveles altos, mientras que el 48% (13) de las niñas y 57% (12) de los niños obtuvieron niveles promedio, manifestando que los infantes desarrollan estrategias de afrontamiento para hacerle frente a una problemática (Echavarría, 2012; Vega et al., 2013). Sin embargo, es necesario notar que 33% (9) de las niñas y 24% (5) de los niños presentaron niveles bajos en esta habilidad, evidenciando la necesidad de trabajar este componente con los infantes.

Los resultados anteriores coinciden con los del estudio de Valero et al. (2020), donde se expone que los niños son parte de la población que puede responder con mayor intensidad al estrés provocado por una crisis, generando emociones percibidas como negativas. Las fuentes recientes de estrés en la infancia mexicana fueron el cambio de sistema educativo, el confinamiento, la falta de tolerancia y estrés por parte de sus cuidadores, la preocupación por su propia seguridad y la de su familia, e incertidumbre por el futuro (Armenta et al., 2022; Martínez, 2020; Ochoa-Fuentes et al., 2022).

5.1.2 Autoestima

Referente a la autoestima, se encontró que 40% (11) de las niñas y 28% (6) de los niños cuentan con niveles promedio, indicando que los infantes tienen la capacidad de percibirse de forma positiva, generando compromiso, motivación, responsabilidad y autonomía (Panesso & Arango, 2017). Los valores obtenidos guardan relación con el estudio de González et al. (2020), donde los infantes mexicanos manifestaron un nivel moderado de este constructo y un nivel considerable de satisfacción vital; concluyendo que el grado de autoestima está directamente relacionado con el nivel percibido de bienestar.

Por otro lado, 44% (12) de las niñas y 48% (10) de los niños reflejaron niveles bajos en este constructo, lo que puede disminuir la salud física y generar percepciones de incompetencia, inseguridad y falta de liderazgo (Vergara et al., 2021). Estos datos coinciden con el estudio de González et al. (2017), el cual aportó evidencia del efecto moderador de la autoestima en la resiliencia de niños de 9 a 12 años. Las puntuaciones obtenidas oscilan de bajas a moderadas, llegando a la conclusión de que la afectividad positiva favorece el desarrollo de la autoestima.

De igual forma, los resultados concuerdan con un estudio realizado en Ecuador por Párraga-Mera y Barcia-Briones (2021), indicando bajos niveles de autoestima en niños de 7 a 10 años de edad, lo que genera impacto en su desarrollo socioeducativo. Se destaca que la autoestima puede verse afectada por la crianza, el rechazo en grupos sociales y el entorno escolar, por lo que los autores recomiendan fomentar la misma desde edades tempranas.

En contraste a lo anterior, solo 24% (5) de los niños y 15% (4) de las niñas alcanzaron niveles altos de autoestima. Al respecto, se han encontrado estudios tales como la investigación de Moreno et al. (2011), en donde se concluyó que, en Colombia, un grupo de infantes de 8 a 11 años presentan un grado moderadamente alto de esta habilidad. Este resultado se entiende como producto de la interacción en el contexto y la influencia del mismo; además, se atribuye a que los infantes tuvieron desde sus primeros años de vida un estilo de crianza sensible y democrático.

Asimismo, en un estudio con niños mexicanos de quinto y sexto grado de primaria se alcanzaron niveles de autoestima superior a la media, posicionado la

autoestima de las niñas ligeramente elevada a comparación de los varones (Cough et al., 2015). Esto último contrasta con los resultados obtenidos, donde el 15% (4) de las niñas obtuvo un grado de autoestima elevado, mientras que el 23% (5) de los niños alcanzaron un puntaje alto en su autovaloración; razón por la cual es importante continuar con estudios que permitan ahondar en los factores que intervienen en el desarrollo de este constructo.

5.2 Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede identificar que los niños entre 9 y 10 años de la Escuela Primaria Federal 15 de mayo poseen un grado medio de ISE. Se destaca que en el componente de adaptabilidad se obtuvo un mayor desempeño, lo que facilita la interacción de los infantes dentro del contexto; por otro lado, en el manejo del estrés se presentaron puntuaciones menores, siendo necesario prestar mayor atención al desarrollo de este componente para prevenir dificultades en el rendimiento y la resolución de conflictos.

Además, se remarca que abordar la ISE a partir de la educación básica en las aulas contribuye a que los niños mejoren su autoestima, desarrollen habilidades de resolución de conflictos, tengan mayor satisfacción interpersonal, mejoren su estado de ánimo, posean mayor tolerancia a la frustración, se adapten al entorno, puedan establecer relaciones con otros, disfruten sus actividades diarias, y presenten menos síntomas de ansiedad y depresión (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Ounprasertsuk & Suksatan, 2021).

De igual forma, la mayoría de infantes presentan un nivel de autoestima en puntuaciones dentro de la media. No obstante, resalta que diez niñas y niños se encuentran en un nivel por debajo de la media, mientras que solamente cuatro niñas y cinco niños obtuvieron puntuaciones altas y muy altas. Estos resultados evidencian la necesidad de reforzar la valoración positiva desde edades tempranas en el contexto familiar, educativo y social; pues son un indicador de la educación emocional que se le imparte a los infantes.

Atender el desarrollo de dicho constructo en la infancia podría evitar afectaciones en la percepción y valoración que el sujeto tiene de sí mismo, así como

en el comportamiento que presenta ante los demás. Trabajar la autoestima incrementa la capacidad de los infantes para tomar decisiones adecuadas, mantener relaciones asertivas con sus pares, tener iniciativa, valorar los éxitos de forma realista, afrontar nuevos retos, saber cómo actuar ante el fracaso y manejarse con independencia (Brummelman & Sedikides, 2020; Roa, 2013).

Si bien, en su mayoría los resultados se ubican dentro de un rango medio, es fundamental continuar con la implementación de educación socioemocional en las aulas mexicanas. Actualmente, esta práctica se fundamenta en el modelo educativo mexicano de habilidades socioemocionales, basado en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el cual tiene como principal objetivo brindar al alumnado conocimientos y competencias emocionales que les permitan conocerse mejor, interactuar positivamente con otros, resolver problemas con creatividad, aprender a regular su sentir, y cuidar su salud física y emocional (Tuirán & Hernández, 2016).

Destacando que al compaginar las habilidades emocionales con los aspectos cognitivos se obtiene una educación integral, promoviendo nuevos aprendizajes que se adaptan a los cambios sociales y facilitan la atención de las necesidades del alumnado.

Finalmente, es importante mencionar la presencia de limitaciones en el presente trabajo. Al tener un alcance descriptivo no se pueden establecer relaciones causales entre las variables, solamente se exponen las propiedades y características de las mismas; por otro lado, el diseño de corte transversal dificulta monitorear la evolución de la ISE y autoestima durante el crecimiento de los infantes, así como observar la influencia que tienen en el desarrollo de su personalidad.

Otra limitante relevante es la muestra; pues al contar con un tamaño reducido, no se pueden encontrar relaciones o diferencias significativas entre los datos; lo cual está ligado al alcance de esta investigación. Respecto a las pruebas utilizadas, el Cuestionario A-EP para la Evaluación de la Autoestima no cuenta con validación en población mexicana, no obstante, el formato y tiempo de aplicación coincide con las necesidades del estudio.

5.3 Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos se recomienda:

1. Ampliar las investigaciones de ISE y autoestima en infantes mexicanos, ya que la bibliografía encontrada es escasa y dificulta establecer un punto de referencia en la evolución de dichos constructos.
2. Realizar estudios que se enfoquen en la distinción de los factores que intervienen en los niveles de inteligencia socioemocional y autoestima en niñas y niños.
3. Enfatizar la necesidad de trabajar la educación emocional en las escuelas, siguiendo los lineamientos marcados por el nuevo modelo educativo en México.
4. Implementar el diseño de programas que brinden conocimientos y estrategias al profesorado acerca de las habilidades socioemocionales, con la finalidad de que puedan transmitirlo a los infantes en el aula.
5. Implementar el diseño de programas que brinden conocimientos y estrategias a los padres de familia acerca de las habilidades socioemocionales, con la finalidad de contribuir a la mejora del ambiente familiar, la relación entre padres e hijos, y el desarrollo de los niños.
6. Educar en las emociones sin caer en el abuso de terminología popular y sin olvidar los aspectos cognitivos, los cuales también son clave en el desarrollo integral de los infantes.

5.4 Referencias

- Alonso, J., & Román, J. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.173421>
- Álvarez-Ramírez, M., Pena, M., & Losada, L. (2017). Misión imposible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 19-32. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055003.pdf>
- Armenta, C., López, M., Gómez, M., & Puerto, O. (2022). Percepción y autorreporte de los niveles de bienestar emocional en niñas y niños durante la pandemia por la Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 47-70. <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/469/1283>
- Arnold, M. (1960). *Emotion and Personality*. Columbia University Press
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)*. Médica Panamericana.
- Atienza, F., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 22, 29-42. <https://www.researchgate.net/publication/308341043>
- Azamar-Alonso, A. (2015). El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro. *Rastros Rostros*, 17(31), 127-141. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1094>
- Bach, E. (2001). Educación emocional. Los padres, los primeros. *Temáticos de la escuela española*, (1), 10-11.
- Barbosa, A. (2021). El arquetipo mítico de Narciso en la cultura posmoderna. *Inventio*, 8(15), 75–84. <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/408>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415/8279>

- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. <https://tarjomefa.com/wp-content/uploads/2017/06/6876-English-TarjomeFa.pdf>
- Bar-On, T., & Parker, J. (2018). *EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes*. TEA.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Dávila, H., & Rodríguez-Pérez, M. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA*, 51, 36-43. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635569006.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* 21(1), 7-43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661?fbclid=IwAR1JcrAksHO0xZbRq5M00mm9oFTXZonWCRWnGIVkm_MHe0zBuGkIzQTRDp8
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Block, J., & Robins, R. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02951.x>
- Borden, G., & Stone, J. (1982). *La comunicación humana*. El Ateneo.
- Bos, A., Muris, P., Mulkens, S. & Schaalma, H. (2008). Changing self-esteem in children and adolescents: a roadmap for future interventions. *Netherlands Journal of Psychology*, 26-33. <https://doi.org/10.1007/BF03061048>
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.
- Branden, N. (2010). *Cómo mejorar su autoestima*. Paidós.
- Branden, N. (2011). *El poder de la autoestima*. Paidós.
- Brouzos, A., Misailidi, P., & Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99. <https://doi.org/10.1177/0829573514521976>

- Brummelman, B., Nelemans, S., Thomaes, S., & Orobio, B. (2017). When Parents' Praise Inflates, Children' s Self-Esteem Deflates. *Child Development*, 88(6), 1799-1809. <https://doi.org/10.1111/cdev.12936>
- Brummelman, E., & Sedikides, C. (2020). Raising Children With High Self-Esteem (But Not Narcissism). *Child Development Perspectives*, 14(2), 83- 89. <https://doi.org/10.1111/cdep.12362>
- Bueno, A. (2019). La Inteligencia Emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres & Saberes*, 6, 57-62. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816/1418>
- Buitrago, D. (2021). La emoción y el sentimiento: más allá de una diferencia de contenido. *Digithum*, 26, 1-12. <https://dx.doi.org/10.7238/d.0i26.374140>
- Buitrago, R., Herrera, L., & Cárdenas, R. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>
- Bustos, E. (2009). La importancia del periodo de adaptación del niño a la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, 1, 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/EMILIA_BUSTOS_1.pdf
- Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(1), 87–94. <https://doi.org/10.1037/h0048001>
- Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of self-esteem*. Consulting Psychologists Press.
- Couh, C., Góngora, A., García, A., Macías, I., & Olmos, N. (2015). Ansiedad y autoestima en escolares de educación primaria de Mérida, Yucatán. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 302-308. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800007>
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.4.989>.
- Delgado, M. (2014). *Fundamentos de Psicología Para Ciencias Sociales y de la Salud*. Médica Panamericana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO.

- Díaz, D., Fuentes, I., & Senra, N. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Conrado*, 14(64), 98-103.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n64/1990-8644-rc-14-64-98.pdf>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5), 77-96.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Echavarría, E. (2012). Estrategias de afrontamiento al estrés en relación con la Inteligencia Emocional en niños de 7 a 12 años de edad víctimas de desastre. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 163-179.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3676/2948>
- Eisenberg, S., & Patterson, L. (1981). *Helping clients with special concerns*. Rand McNally College Publishing Company.
- Erickson, E. (1985). *The life cycle completed: A review*. W.W. Norton.
- Esparza, A. (s.f.). *El mito de Narciso y Eco*. Gobierno de Navarra.
https://dpto.educacion.navarra.es/materialespiml/15latin_files/ElmitodeNarcisoEco.pdf
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, (332), 97-116.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12722/La-competencia.pdf?sequence=2>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias Empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005
- Fernández, A. M. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26, 1-24.
<https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/416/415>
- Fernández, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1, 31-46.

https://ri.iberro.mx/bitstream/handle/iberro/6043/RiEEB_01_01_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869Muria>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. <http://www.scielo.org.co/pdf/rtps/v44n3/v44n3a08.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Habilidades para la vida. Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *UNICEF presenta análisis sobre la situación de la infancia en México, avances y retos para la garantía de sus derechos*. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/analisis-sobre-la-situacion-de-la-infancia-en-mexico>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf>
- Freud, S. (1991). *Sigmund Freud. Obras Completas*. Amorrortu editores. <https://bibliopsi.org/docs/freud/16%20-%20Tomo%20XVI.pdf>
- Fulquez, S., Alguacil de Nicolás, M., & Pañellas, M. (2011). La atención emocional y la relación con la autoestima, la autoconfianza y las relaciones con los padres y con los pares: Un estudio en adolescentes españoles y mexicanos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 403-412. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832329040.pdf>
- Galimberti, U. (2006). *Diccionario de Psicología*. Siglo Veintiuno Editores.
- García, E. R. (2021). *Aplicación de un Programa de Inteligencia Emocional en niños de 7 a 12 años* [congreso]. Congreso Nacional de Investigación sobre

- Educación Formal, Sonora, México. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1927-1031-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
- García, J., & Cortés, J. (1998). La medición empírica del narcisismo. *Psicothema*, 10(3), 725-735. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72710318.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of múltiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77, 200-209.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- González, J., Núñez, J., González, S., & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709204.pdf>
- González, N., Domínguez, A., & Valdez, J. (2017). Autoestima como mediador entre afecto positivo-negativo y resiliencia en una muestra de niños mexicanos. *Acta universitaria*, 27(1), 88-94. <https://doi.org/10.15174/au.2017.1140>
- González, N., Torres, M., & Morelato, G. (2020). Apoyo social, Autoestima y Bienestar Subjetivo en Escolares. El caso de México y Argentina. *Acta De Investigación Psicológica*, 10(2), 65-79. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.2.347>
- Gray, P. (2001). *Psychology*. Worth Publishers.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Desclée De Brouwer.
- Gutiérrez, L., Fontenla, E., Cons, M., Rodríguez, J., Pazos, J. (2017). Mejora de la autoestima e inteligencia emocional a través de la psicomotricidad y de talleres de habilidades sociales. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3 (1), 187-205. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1813>

- Harter, S. (1985). *Manual for Self-Perception Profile for Children*. University of Denver Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. Guilford Press.
- Harter, S. (2003). *The development of self-representations during childhood and adolescence*. Guilford Press.
- Hauché, A., Gago, L., & Elgier, A. (2021). La relación entre la autoestima con el temperamento y el nivel socioeconómico en una muestra de niños/as. *Perspectivas en Psicología*, 18(1), 134-144. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/566/312>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hosogi, M., Okada, A., Fujii, C., Noguchi, K., & Watanabe, K. (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *BioPsychoSocial Medicine*, 6(9), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-6-9>
- James, W. (1989). *Principios de Psicología*. Fondo de Cultura Económica.
- Kernis, M., Brown, A., & Brody, G. (2000). Fragile Self-Esteem in Children and Its Associations With Perceived Patterns of Parent-Child Communication. *Journal of Personality*, 68(2), 225-52. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00096>
- Lacalle, V. (2009). *Inteligencia emocional. Guía pedagógica para casos prácticos*. Gesfomedia.
- Lazarus, R. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.352>
- Li, W., Tan, F., Zhou, Z., Xue, Y., Gu, C., & Xu, X. (2022). Parents' Response to Children's Performance and Children's Self-Esteem: Parent-Child Relationship and Friendship Quality as Mediators. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 6012. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106012>
- Lizano K., & Umaña, M. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 135-149. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114582017.pdf>

- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Machorro-Cabello, M., & Valdez, V. (2019). La educación emocional como factor para potenciar el aprendizaje significativo. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, 7(14), 18-22. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/4180>
- Martínez, J. (2015). *Relación entre Inteligencia emocional y autoestima en niños de 5 años*. [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Digital Re-Unir. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3715>
- Martínez, P. (2020). Aproximación a las implicaciones sociales de la pandemia del COVID19 en niñas, niños y adolescentes: el caso de México. *Sociedad e Infancias*, 4, 255-258. <https://doi.org/10.5209/soci.69541>
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318693004>
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J., Rivera-Riquelme, M., Espada, J., & Orgilés, M. (2014). Aceptación/ rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22(2), 205–213. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2014.v22n2.190>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4(3), 197-208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica*, 17(1), 10-32. <https://doi.org/10.14483/23448350.4505>
- 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.
<https://www.redalyc.org/pdf/185/18551075001.pdf>
- Menéndez, S., Jiménez, L., & Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *XXI. Revista de educación*, (10), 97-110.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800115>
- Moghaddam, M., Validad, A., Rakhshani, T., & Assareh, M. (2017). Child self-esteem and different parenting styles of mothers: a cross-sectional study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 1, 37-42.
<https://doi.org/10.12740/APP/68160>
- Molina, M., Baldares, T., & Maya, A. (1996). *Fortalezcamos la autoestima y las relaciones interpersonales*. Impresos Sibaja.
- Mollá, L., Soto-Rubio, A., & Martínez, G. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de Vida y Salud*, 8(2), 131-149.
<http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/253>
- Moreno, J., Ángel, Á., Castañeda, B., Castelblanco, P., López, N., & Medina, A. (2011). Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 5(2), 155-162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224105013>
- Moreno, J., Umbarila, L., & Franco, L. (2019). Relación entre dinámicas familiares, conductas externalizantes y autoestima en niños escolarizados. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 13(2), 42-56.
<https://www.redalyc.org/journal/2972/297261276004/297261276004.pdf>
- Muñoz, M., & Ayuso, M. (2014). Inteligencias Múltiples, ¿ocho maneras diferentes de aprender?. *Escuela Abierta*, 17, 103-116.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4801385>
- Murray, S., Griffin, D., Rose, P., & Bellavia, G. (2003). Calibrating the sociometer. The relational contingencies of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 63-84. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.1.63>
- Naranjo, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3), 1-27.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44770311.pdf>

- Nueva Escuela Mexicana. (2020). ¿Qué son las habilidades socioemocionales?.
<http://www.nuevaescuelamexicana.mx/que-son-las-habilidades-socioemocionales/>
- Ochoa-Fuentes, D., Gutiérrez, L., Méndez, S., García, M., & Ayón, J. (2022). Confinamiento y distanciamiento social: estrés, ansiedad, depresión en niños y adolescentes. *Revista médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 60(3), 338-344.
<https://biblat.unam.mx/hevila/RevistaMedicadelInstitutoMexicanodelSeguroSocial/2022/vol60/no3/12.pdf>
- Oliveros, P., & Verónica, B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 1-13.
<https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/376157736006.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Orth, U., & Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American Psychologist*, 77(1), 5-17.
<https://doi.org/10.1037/amp0000922>
- Ounprasertsuk, J., & Suksatan, W. (2021). The Effectiveness of an Emotional Intelligence Promotion Program in the Emotional Intelligence of Preschool Children in Kanchanaburi Province. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 12(1), 613 -617. <https://www.sysrevpharm.org/articles/the-effectiveness-of-an-emotional-intelligence-promotion-program-in-the-emotional-intelligence-of-preschool-children-in-.pdf>
- Palmero, F., & Martínez, F. (2008). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., & Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(23-24), 1-25. <http://reme.uji.es/articulos/numero23/article1/article1.pdf>

- Panesso, K., & Arango, M. J. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(14), 1-9. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507>
- Párraga-Mera, G., & Barcia-Briones, M. (2021). Autoestima y desarrollo socioeducativo en niños de básica elemental. *Polo del Conocimiento*, 6(11), 1456-1469. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i11.3339>
- Peña-Cásares, M., & Aguaded, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1), 79-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8060937>
- Pérez, H. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en Psicología*, 41, 22-32. <https://alternativas.me/attachments/article/190/2.%20Autoestima,%20teoría%20y%20su%20relación%20con%20el%20éxito%20personal.pdf>
- Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., Molero, M., Simón, M., Barragán, A., Martos, A., & Sisto, M. (2016). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar*. ASUNVEP. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=682172>
- Pinedo, I., Pacheco, L., & Yáñez, J. (2017). Las emociones y la moral: claves de interpretación desde una aproximación cognitiva. *Tesis Psicológica*, 12(1), 82-104. <https://www.redalyc.org/journal/1390/139057282007/html/#:~:text=Las%20teorías%20cognitivas%20presuponen%20que,%2C%20superficiales%2C%20erróneos%20o%20ilusorios.>
- Plata, L., Moysén, A., & Balcázar P. (2021). Inventario Inteligencia Emocional EQ-I:YV. Evidencias de validez y confiabilidad/ precisión en personas mexicanas entre las edades de siete a 18 años. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 32(1), 74-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8203849>
- Pope, A., Mchale, S., & Craighead, W. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Pergamon Press.
- Potard, C. (2017). Self-Esteem Inventory (Coopersmith). En Zeigler-Hill, V., & Shackelford, T. (Eds), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_81-1

- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta - análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/345901/274041>
- Ramos, R., Giménez, A., Muñoz-Adell, A., & Lapaz, E. (2006). *A-EP. Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria*. TEA.
- Ramos, V., Piqueras, J., Martínez, A., & Oblitas, L. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2), 227-237. <https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v27n2/art08.pdf>
- Redorta, J., Obiols, M., & Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto: Aprenda a manejar las emociones*. Paidós
- Remigio, R. (2017). *La inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes de V ciclo del nivel primaria en la I.E Carlos Martínez Uribe Huaral – 2017*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo de Perú]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/16427>
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Riso, W. (2022). *Atrévete a ser quien eres*. Editorial Planeta
- Rivera, E., Pons, J., Rosario-Hernández, E., & Ortiz, N. (2008). Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQ-i): análisis de propiedades psicométricas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 19, 148-182. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reps/v19/v19a07.pdf>
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 44, 241-257. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/210>
- Robins, R., & Trzesniewski, K. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162. <https://escholarship.org/content/qt9bc5r8nd/qt9bc5r8nd.pdf>

- Robins, R., Hendin, H., & Trzesniewski, K. (2001). Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151-161. <https://doi.org/10.1177/0146167201272002>
- Roca, E. (2013). Inteligencia emocional y conceptos afines: autoestima sana y habilidades sociales [conferencia]. *Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar*, Valencia, España. <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/IE,%20AE,%20HS.%206p.pdf>
- Rodríguez, C., & Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56024657005>
- Romero, V., & Giménez, E. (2014). Autoestima e Inteligencia Emocional: un estudio exploratorio con adolescentes españoles. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 2(1), 5-19. http://sportsem.uv.es/j_sports_and_em/index.php/rips/article/view/73/91
- Rosenberg, M. (1975). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós.
- Saarni, C. (1999). *A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective*. Society for Research in Child Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf>
- Saarni, C. (2015). Improving negotiation effectiveness with skills of emotional competence. En Galluccio, M. (Ed), *Handbook of international negotiation: Interpersonal, intercultural, and diplomatic perspectives* (pp. 175-180). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10687-8_13
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Sánchez, L., Rodríguez, G., & García, E. (2015). Desarrollo de las competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria.

- Revista Complutense de Educación*, 24(1), 35-52.
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54402>
- Save the Children. (2022). *Los peligros para la niñez. Indicadores para México*.
<https://www.savethechildren.mx/wp-content/uploads/2022/10/Los-Peligros-Para-La-Ninez-en-Mexico-Save-the-Children.pdf>
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
https://www.researchgate.net/publication/247166550_Development_and_Validation_of_a_Measure_of_Emotional_Intelligence
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica.
https://dgfc.siged.sep.gob.mx/contenido_academico/38/802/503_283.pdf
- Serrano, A., Mérida, R., & Tabernero C. (2016). La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico. *Revista de Investigación de Educación*, 14(1), 33-66.
<https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/224/245>
- Serrano, A., Mérida, R., & Tabernero, C. (2015). Estudio de la autoestima infantil en función del sexo. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 98-115.
<http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2015.4120>
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. (2021). *Niñas, niños y adolescentes presentan síntomas de depresión debido al confinamiento*.
<https://www.gob.mx/difnacional/articulos/ni-nas-ninos-y-adolescentes-presentan-sintomas-de-depresion-debido-al-confinamiento?idiom=es#:~:text=Según%20datos%20de%20la%20Encuesta,depresión%20los%20de%20mayor%20prevalencia.>
- Sol, N., Franco, P., & Mustaca, A. (2016). Habilidades sociales en niños y su relación con el jardín maternal. *ConCiencia EPG*, 1(2), 57-71.
<http://www.revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/61/157>

- Suárez, I., & Mendoza, B. (2008). Desarrollo de la Inteligencia Emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales. *Laurus*, 14(27), 76-95. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892005.pdf>
- Torres, E. (2019). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 163-179. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939torres9>
- Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Trzesniewski, K., Donnellan, M., Moffitt, T., Robins, R., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Development Psychology*, 42, 381-390. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381>
- Trzesniewski, K., Robins, R., Roberts, B., & Caspi, A. (2004). *Personality and self-esteem development across the lifespan*. Elsevier.
- Tuirán, R., & Hernández, D. (2016). Desafíos de la educación media superior en México. *Revista Este País*, (299). <http://www.estepais.com/actual.php>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Valenzuela-Santoyo, A., & Portillo-Peñuelas, S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n3/1409-4258-ree-22-03-228.pdf>
- Valero, N., Vélez, M., Duran, A., & Torres, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga, Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*, 5(3), 63-70. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/enfi/article/view/913/858>

- Vargas, J., & Beatriz, L. (2011). Parentalidad y autoestima de los hijos: una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Apuntes Universitarios*, (1), 143-156. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/52201/CONICET_Digital_Nro.fac3d593-e4ea-46d9-a9d9-0f50813c4133_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Vega, C., Villagrán, M., Nava, C., & Soria, R. (2013). Estrategias de afrontamiento, estrés y alteración psicológica en niños. *Alternativas en Psicología*, 28, 92-105. <https://alternativas.me/attachments/article/34/8.%20Estrategias%20de%20afrontamiento,%20estrés%20y%20alteración%20psicológica%20en%20niños.pdf>
- Vergara, N., Fuentes, A., Gonzales, H., Cadagan, C., Morales, S., Poblete, C., Poblete, C. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos*, 40, 385-392. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/76933>
- Villamizar, G., & Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423.
- Villegas, M., & Mallor, P. (2012). El narcisismo y sus modalidades. *Revista de Psicoterapia*, 23(89), 59-108. <https://centroitaca.com/sites/default/files/biblioteca/000021.pdf>
- Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-123. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1856>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 1-22. https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf?fbclid=IwAR09MDCs4CzlaA42M4iKPnEfHhWo-Ae6EwBTGgN5SpWk_illkixluVHHkjY
- Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Producciones Editoriales C. A. https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/05/libro_educar_emociones.pdf?fbclid=IwAR1eZ6wpUFL9tgW_lkebQ98-WdeuQq6e2Zdx5hPOuTYwUT5fGL6fXCCnHX0

- Wang, Y., Scott, E., & Tian, L. (2021). Parent-child cohesion, self-esteem, and academic achievement: The longitudinal relations among elementary school students. *Learning and Instruction*, 73, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101467>
- Woolfolk. A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson Educación.
- Young, G. (2011). *Development and Causality*. Springer.
- Zenteno, M. (2017). La autoestima y cómo mejorarla. *Ventana Científica*, 8(13), 43-46. http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/pdf/rvc/v8n13/v8n13_a07.pdf

Anexos

Anexo 1

Prueba EQi:YV de Bar-On



Rodea con un círculo el número que mejor te describa en cada frase.

		Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
1	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2	Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
3	Puedo estar tranquilo o tranquila cuando me enfado.	1	2	3	4
4	Soy feliz.	1	2	3	4
5	Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
6	Me resulta difícil controlar mi ira (furia).	1	2	3	4
7	Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8	Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
9	Me siento seguro de mí mismo o de mí misma.	1	2	3	4
10	Sé cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
11	Sé cómo mantenerme tranquilo o tranquila.	1	2	3	4
12	Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas.	1	2	3	4
13	Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.	1	2	3	4
14	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15	Algunas cosas me enojan mucho.	1	2	3	4
16	Es fácil para mí entender cosas nuevas.	1	2	3	4
17	Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4
18	Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.	1	2	3	4
19	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21	Me peleo con la gente.	1	2	3	4
22	Puedo entender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23	Me gusta sonreír.	1	2	3	4
24	Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros.	1	2	3	4
25	Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27	Nada me incomoda (molesta).	1	2	3	4
28	Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos.	1	2	3	4
29	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30	Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas.	1	2	3	4

Anexo 2


Cuestionario A-EP

RECUERDA QUE DEBES MARCAR
LA RESPUESTA ELEGIDA
CON UN ASPA (X)

A-EP

Copyright © 2006 by TEA Ediciones, S.A.U. - Edita: TEA Ediciones, S.A.U. -
Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain.
Impreso en España.

1



Me gusto como soy

Sí
 A veces
 No


5



Sé leer bien

Sí
 A veces
 No

2



Saco buenas notas

Sí
 A veces
 No


6



Pienso que soy guapa o guapo

Sí
 A veces
 No


3



Soy una persona importante

Sí
 A veces
 No


7



Tardo mucho en hacer mis deberes

Sí
 A veces
 No


4



Me gustaría ser otra persona

Sí
 A veces
 No

8



Creo que estoy gordo o gorda

Sí
 A veces
 No

NO TE DETENGAS,
CONTINÚA EN LA
PÁGINA SIGUIENTE.