



Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo de
Fin de Grado

**Relación entre las
habilidades
socioemocionales y los
resultados escolares en
Educación Infantil: una
revisión**

María Rial Engroba

Grado en Maestro/a de Educación Infantil

Junio 2021

Relación entre las habilidades
socioemocionales y los resultados
escolares en Educación Infantil: una
revisión

Relación entre as habilidades
socioemocionais e os resultados escolares
en Educación Infantil: unha revisión

The relationship between social-emotional
skills and school outcomes in Early
Childhood Education: a review

ÍNDICE

Resumen/Resumo/Abstract

Palabras clave

1. Introducción y Justificación.....	1
2. Marco Teórico	4
2.1. Habilidades de competencia socioemocional	6
2.1.1. Conciencia de uno mismo o autoconciencia.....	6
2.1.2. Autorregulación.....	6
2.1.3. Conciencia social	7
2.2. Habilidades de interacción y relación social.....	8
2.2.1. Toma de decisiones responsables y resolución de problemas	8
2.2.2. Habilidades de relación	8
2.3. Resultados escolares	9
3. Revisión de investigaciones sobre la relación entre las habilidades socioemocionales y los resultados escolares en educación infantil	11
3.1. Metodología	11
3.2. Resultados de la revisión	12
4. Conclusiones	25
5. Referencias bibliográficas	29
ANEXOS	35

Resumen

La etapa de educación infantil es crucial en el desarrollo, y en ella se adquieren una serie de logros fundamentales a nivel socioemocional. Para ello los niños/as deben desarrollar una serie de habilidades de competencia emocional y de relación e interacción social. Pese a que existe cierta evidencia de que un desarrollo socioemocional exitoso se relaciona con el éxito escolar, no existen, en nuestro conocimiento, trabajos de revisión que hayan analizado la relación entre habilidades socioemocionales y resultados educativos en educación infantil. El objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre habilidades socioemocionales y resultados escolares de los niños/as en esta etapa educativa. Se realizó una revisión sistemática de la literatura científica publicada hasta marzo de 2021 en las bases de datos ERIC y Psycinfo, empleando como palabras clave *habilidades socioemocionales, educación infantil, resultados escolares, desempeño académico y logro académico*. Los resultados mostraron la existencia de relaciones entre habilidades socioemocionales (expresividad emocional, control esforzado, apego seguro, reacciones fisiológicas normales al estrés, motivación, capacidad de regulación emocional/del comportamiento) y resultados académicos positivos (mayor implicación; mejores relaciones; menos problemas conductuales y más comportamientos adecuados; mayor competencia y compromiso académico; y mejores puntuaciones en atención, control inhibitorio, matemáticas, alfabetización y vocabulario).

Palabras clave: habilidades socioemocionales, educación infantil, resultados escolares, desempeño académico, logro académico.

Resumo

A etapa de educación infantil é crucial no desenvolvemento, e nela adquirense unha serie de logros fundamentais a nivel socioemocional. Para iso, os nenos/as deben desenvolver unha serie de habilidades de competencia emocional e de relación e interacción social. A pesar de que existe certa evidencia de que un desenvolvemento socioemocional exitoso relaciónase co éxito escolar, non existen, no noso coñecemento, traballos de revisión que analizen a relación entre habilidades socioemocionais e resultados escolares en educación infantil. O obxectivo deste traballo foi analizar a relación entre habilidades socioemocionais e resultados escolares dos nenos/as nesta etapa educativa. Realizouse unha revisión sistemática da literatura científica publicada ata marzo de 2021 nas bases de datos ERIC e Psycinfo, empregando como palabras *chave habilidades socioemocionais, educación infantil, resultados*

escolares, desempeño académico e logro académico. Os resultados mostraron a existencia de relacións entre habilidades socioemocionais (expresividade emocional, control esforzado, apego seguro, reaccións fisiolóxicas normais á tensión, motivación, capacidade de regulación emocional/do comportamento) e resultados académicos positivos (maior implicación; mellores relacións; menos problemas conductuais e máis comportamentos adecuados; maior competencia e compromiso académico; e mellores puntuacións en atención, control inhibitorio, matemáticas, alfabetización e vocabulario).

Palabras clave: habilidades socioemocionais, educación infantil, resultados escolares, desempeño académico, logro académico.

Abstract

The infant education stage is crucial in development, and a series of fundamental achievements at a socio-emotional level are acquired there. In order to achieve this, children must develop a series of emotional competence and social interaction and relationship skills. Although there is some evidence that successful social-emotional development is related to school success, to our knowledge there are no review studies that analyse the relationship between social-emotional skills and educational outcomes in early childhood education. The aim of this project was to analyse the relationship between socioemotional skills and school results of children at this educational stage. A systematic review of the scientific literature published until march 2021 in the ERIC and Psycinfo databases was carried out, using *socioemotional skills, early childhood education, school results, academic performance and academic achievement* as keywords. The results showed the existence of relationships between social-emotional skills (emotional expressiveness, effortful control, secure attachment, normative physiological reactions to stress, motivation, emotional/behavioural regulation capacity) and positive academic outcomes (greater involvement; better relationships; fewer behavioural problems and more appropriate behaviours; greater academic competence and engagement; and higher scores in attention, inhibitory control, mathematics, literacy and vocabulary).

Key words: social-emotional skills, early childhood education, school results, academic performance, academic achievement.

1. Introducción y Justificación

La etapa de educación infantil es crucial en el desarrollo, y en ella habitualmente se adquieren una serie de logros muy importantes a nivel socioemocional, que incluyen mantener una relación positiva con el entorno y gestionar la activación emocional (Howes, 1987; Parker y Gottman, 1989). Que el niño/a sea capaz de lograr estos hitos evolutivos propios de la etapa de educación infantil va a ser fundamental para su éxito en distintos ámbitos de la vida, entre los que se incluyen el bienestar y la salud mental, el aprendizaje y el éxito escolar temprano (Denham, 2006). Centrándonos específicamente en este último, en este nivel educativo, el éxito escolar no puede definirse únicamente como sinónimo de aprendizaje de contenidos curriculares y calificaciones académicas, sino que su conceptualización requiere adoptar una perspectiva evolutiva, desde la cual los resultados escolares incluirían cuestiones como las relaciones del niño con sus profesores y compañeros, sus comportamientos hacia el aprendizaje en el aula (motivación, capacidad para atender, estrategias), y los logros académicos (no sólo los resultados de alfabetización y el rendimiento, sino también la adaptación y el desarrollo de comportamientos adecuados) (Denham et al., 2012).

Para poder alcanzar las tareas o hitos evolutivos socioemocionales propios de esta etapa, el niño/a debe desarrollar una serie de capacidades emocionales y de relación como la habilidad para comprender sus emociones y las de los demás; de regularlas; de expresarlas; y de participar en conductas prosociales, entre muchas otras. El desarrollo de estas habilidades tiene una gran relevancia en distintas facetas de la vida; específicamente, en relación con el ámbito académico, diversas habilidades socioemocionales se han considerado como comportamientos académicos habilitadores, que interactúan con la enseñanza para permitir el aprendizaje (DiPerna y Elliot, 2000).

Diversos trabajos de revisión o metanálisis han analizado cómo la promoción de las habilidades socioemocionales repercute en los resultados académicos en alumnado de diversos niveles educativos (p.ej., Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2019); o cómo las habilidades socioemocionales en un punto predicen el rendimiento académico en niveles educativos posteriores (p.ej., Duncan et al., 2007). Sin embargo, no existen, en nuestro

conocimiento, trabajos de revisión que hayan analizado los resultados de estudios que analicen la relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico dentro de la misma etapa educativa. Esta laguna afecta en general a todos los niveles educativos. En educación infantil, esta ausencia de investigaciones es de especial relevancia, por lo crucial de esta etapa en el desarrollo de habilidades que servirán como base para competencias posteriores. Dado que la función del/la docente va más allá de enseñar conceptos, disponer de información basada en la evidencia sobre cómo las habilidades socioemocionales se relacionan con los resultados escolares permitiría desarrollar intervenciones en el aula para potenciar el desarrollo socioemocional del niño/a de la forma más eficaz posible.

El objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y los resultados escolares en Educación Infantil.

El trabajo sigue la Modalidad 1, Trabajo de iniciación a la investigación documental. En él se ha realizado una revisión bibliográfica sobre estudios que analizaron la relación entre habilidades socioemocionales y los resultados escolares en esta etapa educativa, junto con los objetivos, instrumentos empleados y los resultados obtenidos de cada uno de ellos.

Con la realización de este Trabajo de Fin de Grado se pretende alcanzar una serie de competencias básicas y generales relacionadas con la profesión de maestra de educación infantil, recogidas de la Orden ECI/3854/2007 del 27 de diciembre, que incluyen (ver Tabla 1):

Tabla 1. Competencias que se trabajan con este TFG

Competencias básicas	Competencias generales
Capacidad para aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio.	Conocer la organización, funcionamiento y modelos de mejora de los centros de educación infantil. Asumir las competencias de la formación permanente para ir adaptándola a los cambios científicos, pedagógicos y sociales.
Capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.	Facilitar aprendizajes desde una perspectiva globalizadora y volitiva, que contribuyan al desarrollo integral de los niños y niñas.
Capacidad de desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para	Comprender los procesos educativos y de aprendizaje del período 0-6, en los contextos escolar, familiar y social.

emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	
	Comprender la función, posibilidades y límites, de la educación en la sociedad actual.
	Promover tanto el aprendizaje cooperativo como la autonomía y singularidad de cada niña/o, trabajando sus emociones, sentimientos y valores.

Con esta finalidad, el trabajo está dividido en 7 apartados:

- ✚ El apartado de *Introducción* incluye un preámbulo del tema de investigación a tratar, junto con la justificación del presente estudio. Además, se establece el objetivo, y las competencias relacionadas con la profesión de maestra de educación infantil que contribuye a alcanzar.
- ✚ El segundo apartado, *Marco Teórico*, explica la conceptualización de las habilidades emocionales y sociales necesarias para alcanzar éxito en las tareas centrales del desarrollo.
- ✚ En el tercero, *Metodología*, se explica cómo se ha llevado a cabo la revisión bibliográfica de estos estudios, las bases de datos consultadas, los términos de búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión de estudios y también, los artículos encontrados, leídos y finalmente seleccionados para ser incluidos en la revisión.
- ✚ En el cuarto apartado, *Resultados de la revisión*, se exponen, de forma resumida, los análisis de cada uno de los artículos seleccionados para la revisión. En ellos se detallan los autores, la muestra empleada, el objetivo del estudio, los instrumentos de evaluación utilizados y los resultados obtenidos.
- ✚ En el quinto apartado, *Conclusiones*, se realiza un análisis final sobre la revisión y el trabajo.
- ✚ El sexto, recoge todas las *Referencias bibliográficas* consultadas para la realización de este trabajo.
- ✚ Y por último se incluye un apartado de *Anexos*, donde se recogen tablas adicionales que facilitan la comprensión del trabajo por el lector.

2. Marco Teórico

En la etapa comprendida entre los 0 y los 6 años los niños adquieren una serie de logros de enorme importancia a nivel evolutivo. En el ámbito socioemocional, las tareas evolutivas centrales específicas de este período están focalizadas en mantener una implicación positiva con el ambiente físico, social y cognitivo/atencional, y en manejar la activación emocional (Howes, 1987; Parker y Gottman, 1989). Estas tareas de desarrollo son marcadores importantes para evaluar el éxito del aprendizaje socio-emocional del niño y, según Payton et al. (2000) y Zins et al. (2007), todos los componentes del aprendizaje socioemocional están a su servicio.

De acuerdo con Denham et al. (2012) para alcanzar el éxito en las tareas centrales del desarrollo es preciso mantener un compromiso positivo con uno mismo (autoeficacia) y con los compañeros y adultos (interacciones sociales) en el entorno físico (contexto), social (iguales, familia, escuela y profesorado), cognitivo y de atención. Con esta finalidad, una serie de competencias socioemocionales, que incluyen las habilidades del niño para comprender sus propias emociones y las de los demás, el regular las emociones, la atención y el comportamiento, el tomar buenas decisiones con respecto a los problemas sociales, el expresar emociones saludables y participar en una variedad de comportamientos prosociales, son elementos que trabajan juntos para engrasar los engranajes de un desarrollo exitoso (ver Figura 1).

Según Denham (2006), Huffman et al. (2000) y Peth-Pierce (2000) estos hitos sociales y emocionales son cruciales para el bienestar y la salud mental simultáneos y posteriores, así como para el aprendizaje y el éxito escolar temprano (*“las escuelas son lugares de aprendizaje y el aprendizaje es un proceso social”*). En este contexto, siguiendo la línea Denham et al. (2012), un desarrollo exitoso en el área socioemocional se ha relacionado con el éxito en el ámbito académico, donde unas habilidades socioemocionales adecuadas son consideradas comportamientos académicos habilitadores o enfoques de aprendizaje (EA). DiPerna y Elliot (2000) definen los EA como *“los comportamientos que interactúan con la instrucción para permitir el aprendizaje y el uso productivo de las habilidades académicas”*. Del mismo modo, Fantuzzo et al. (2004) los conceptualizan como *“comportamientos distintos y observables que*

indican las formas en que los niños/as se involucran en las interacciones en el aula y en las conductas de aprendizaje”.

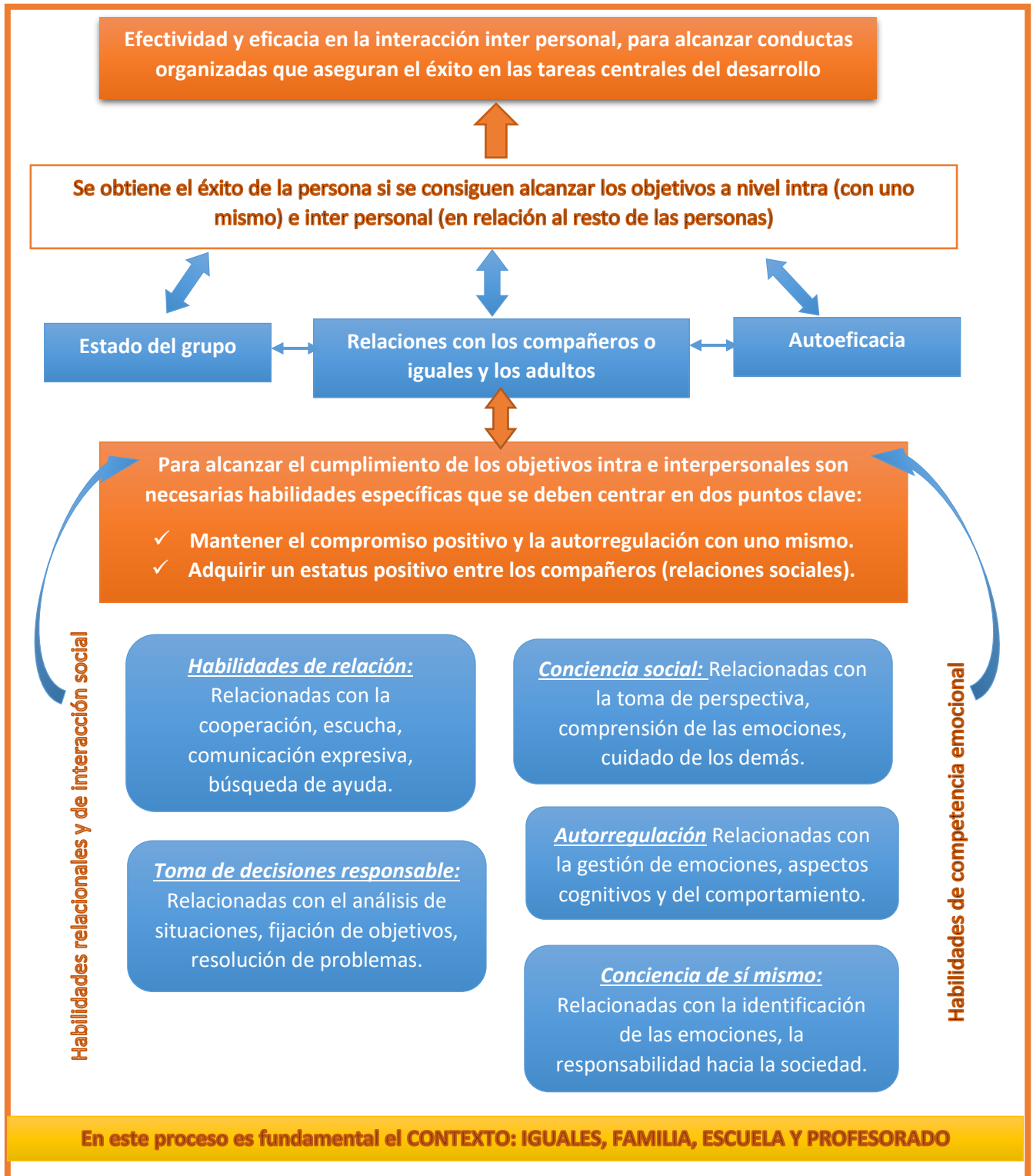


Figura 1: Adaptado de Denham et al. (2012)

Aunque las dimensiones incluidas dentro de los EA han sido variadas, a menudo incluyen las dimensiones de motivación por la competencia, atención/persistencia, estrategia/flexibilidad y actitud hacia el aprendizaje (McDermott, 1999).

Basándonos en el modelo propuesto por Denham et al. (2012), en el siguiente apartado se describirán las competencias socioemocionales fundamentales en el logro de las tareas evolutivas propias de la etapa de educación infantil, en dos grandes categorías: habilidades de competencia emocional (que incluyen la conciencia de sí mismo, la autorregulación y la conciencia social), y habilidades relacionales y de interacción social (incluyendo la toma de decisiones responsable y la resolución de problemas, y las habilidades de relación).

2.1. Habilidades de competencia emocional

2.1.1. Conciencia de uno mismo o autoconciencia

La autoconciencia es una habilidad relacionada con la capacidad de identificar y etiquetar las propias emociones y sentimientos y los comportamientos prosociales. La conciencia de los sentimientos incluye distinguir y nombrar correctamente las emociones propias, así como identificar cuál es nuestro estado físico y qué pensamientos se asocian a nuestros sentimientos; reconocer las contradicciones que se presentan, de modo que contribuya a promover un sentido constructivo de nosotros mismos; y desarrollar confianza y optimismo para poder afrontar los retos que se nos presenten ahora y en el futuro (Payton et al., 2000).

Basándonos en lo que argumentan Payton et al., (2000), aprender a identificar los propios sentimientos es fundamental en el éxito y desarrollo del niño, y se ha relacionado con reacciones prosociales a las emociones de sus pares y de los adultos con los que interaccionan.

2.1.2. Autorregulación

La autorregulación es una habilidad relacionada con la gestión de las emociones, los aspectos cognitivos y el comportamiento. Esta habilidad y la de autoconciencia están íntimamente vinculadas. Puede definirse como un “proceso formado por pensamientos auto-

generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2011). La autorregulación incluye (Denham et al., 2012): La capacidad de manejar las propias emociones de forma adaptativa, a partir de la consciencia de los propios sentimientos, y de poder modificarlas cuando sea necesario con la intención de ayudar a hacer frente a las diversas situaciones con las que el niño/a deberá enfrentarse; el expresar emociones de forma adecuada; y habilidades reguladoras de las funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, la atención y el control inhibitorio, que se utilizan al servicio de la regulación del aprendizaje socioemocional y del comportamiento social y académico.

Dentro de las habilidades de autorregulación podríamos incluir el control esforzado, relativo a la capacidad de un individuo para modular deliberadamente pensamientos, emociones y comportamientos. En concreto, se refiere la capacidad de inhibir una respuesta dominante y/o de activar una respuesta subdominante, planificar y detectar errores, desviando y centrando la atención en la adaptación y en el logro de los objetivos (Rothbart y Bates, 2006).

2.1.3. Conciencia social

La conciencia social está relacionada con la toma de perspectiva de los demás, comprender y empatizar con sus sentimientos, así como ver las diferencias y similitudes con ellos. Esta habilidad incluye la intención de participar en comportamientos seguros y saludables y ser honesto y justo en el trato con los demás, tratando de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de las otras personas (Payton et al., 2000).

La comprensión de los sentimientos de los otros, en una determinada situación, junto con la responsabilidad y respeto por los demás, son esenciales para tomar decisiones eficaces y responsables, habilidad que será abordada en el siguiente apartado (Payton et al., 2000).

2.2. Habilidades de interacción y relación social

2.2.1. Toma de decisiones responsables y resolución de problemas

La toma de decisiones responsable está relacionada con la capacidad de análisis de las situaciones (capacidad de identificación, evaluación de los riesgos asociados, evaluar críticamente los mensajes sociales y culturales y el comportamiento personal), de fijarse objetivos (capacidad para establecer metas positivas y realistas) y resolución de problemas (capacidad de desarrollar, implementar y evaluar soluciones positivas e informadas a los problemas) (Payton et al., 2000).

Conforme aumenta la frecuencia y complejidad de las interacciones sociales, los niños pequeños van aprendiendo a tomar buenas decisiones en su medio social, a resolver problemas teniendo en cuenta situaciones sociales, estableciendo metas prosociales y determinado formas de resolver las diferencias entre compañeros (Denham et al., 2012).

2.2.2. Habilidades de relación

Las habilidades de relación hacen referencia al mantenimiento de intercambios positivos y efectivos con los demás, buscando relaciones satisfactorias que perduren en el tiempo (Payton et al., 2000).

Están relacionadas con la cooperación (capacidad de turnarse y compartir, tanto en parejas como en situaciones grupales), la escucha activa (la capacidad de atender a los demás, tanto de forma verbal como no verbal, para demostrarles que han sido entendidos y proporcionar retroalimentación), la comunicación expresiva (la capacidad de iniciar y mantener conversaciones y de expresar con claridad los pensamientos y sentimientos propios, tanto de forma verbal como no verbal) y la búsqueda de ayuda (la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles y apropiados) (Payton et al., 2000).

2.3. Resultados escolares en educación infantil

Como se ha señalado en el apartado de introducción, la definición de los resultados escolares en esta etapa educativa no puede (ni debe) ceñirse exclusivamente a las calificaciones escolares o el rendimiento académico. Dada la importancia del período comprendido entre los 0 y 6 años en el desarrollo de una amplia gama de habilidades en una variedad de ámbitos, la conceptualización de los resultados escolares en educación infantil requiere adoptar una perspectiva evolutiva. Denham et al. (2012) define estos resultados escolares centrándose en cuatro aspectos:

- 1- La percepción por parte del maestro/a de la competencia social general del niño: que hace referencia a la interacción con profesores e iguales, incluyendo el juego.
- 2- La percepción por parte del maestro/a de los comportamientos de aprendizaje en el aula y los sentimientos hacia la escuela: que incluye una participación cooperativa o independiente en el aula, la comodidad con el profesor y el gusto por la escuela. La participación está influenciada por la relación que mantienen con el maestro, de forma que los niños que tienen una relación caracterizada por conflictos con el maestro se involucran menos en el aula y tienen más probabilidades de tener dificultades académicas (Ladd y Burgess, 2001). De hecho, la calidad de las relaciones de los niños con sus maestros se ha reconocido cada vez más como un factor importante que contribuye a la adaptación escolar temprana de los niños (Birch y Ladd, 1997). Una relación positiva alumno-maestro caracterizada por calidez y cercanía disminuye el comportamiento agresivo posterior de los niños en el aula (Hughes et al., 1999) y es un factor protector para los niños en riesgo de problemas de conducta (Howes et al., 1994).
- 3- Las conductas del niño hacia el aprendizaje, que hacen referencia a las formas en las que los niños se involucran o participan en las actividades de aprendizaje en el aula; se han identificado cuatro dimensiones:
 - ✚ La motivación por la competencia, que se refiere a la curiosidad por las actividades de aprendizaje, así como a la motivación para comprenderlas y tener éxito en ellas. Morón (2011) define la motivación como una atracción hacia un objetivo que

supone una acción por parte del sujeto y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguir ese objetivo. La motivación está compuesta de necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas. Constituye un paso previo al aprendizaje y es el motor del mismo.

- ✚ La atención/persistencia, o capacidad del niño para prestar atención a los estímulos relevantes y perseverar en las tareas difíciles. La atención no es un proceso aislado, sino que está en íntima relación con otros, como la concentración, la motivación, la memoria, la emoción y la percepción. A través de la atención, la mente del niño/a puede centrarse en un estímulo de entre todos los que le rodean e ignorar los demás. Con la concentración, una de las habilidades fundamentales en el proceso de conocimiento, puede mantener la atención focalizada sobre un punto de interés, durante el tiempo que sea necesario. En los niños la atención y concentración no son voluntarias, sino impremeditadas, es decir, son acciones que comienzan a formarse en la etapa infantil y que se van desarrollando y perfeccionando constantemente durante el desarrollo. Poco a poco van dominando la atención voluntaria (Asociación Mundial de Educadores Infantiles [AMEI], 2020).
- ✚ La estrategia/flexibilidad, o forma en la que el niño aborda las tareas y resuelve problemas.
- ✚ La actitud hacia el aprendizaje, que incluye el comportamiento general del niño en las actividades de aprendizaje y la forma en la que interactúa con sus compañeros y con los adultos durante las mismas (Fantuzzo et al., 2004).

4- Los logros académicos, que no sólo hacen referencia a las calificaciones escolares, sino también a otros aspectos de la experiencia escolar; podríamos incluir aquí:

- ✚ Adaptación y éxito temprano.
- ✚ Resultados tempranos de alfabetización.
- ✚ El comportamiento y los problemas de comportamiento.
- ✚ El rendimiento en el aula.

3. Revisión de investigaciones sobre la relación entre las habilidades socioemocionales y los resultados escolares en educación infantil

3.1. Metodología

Se realizó una revisión bibliográfica entre 1985 y marzo de 2021 en las bases de datos electrónicas ERIC y PsycINFO, sobre la relación entre las habilidades socioemocionales y los resultados escolares en educación infantil. Los términos de búsqueda fueron: habilidades socioemocionales, educación infantil, resultados escolares, desempeño académico, logro académico.

Los criterios para la selección de los estudios fueron los siguientes:

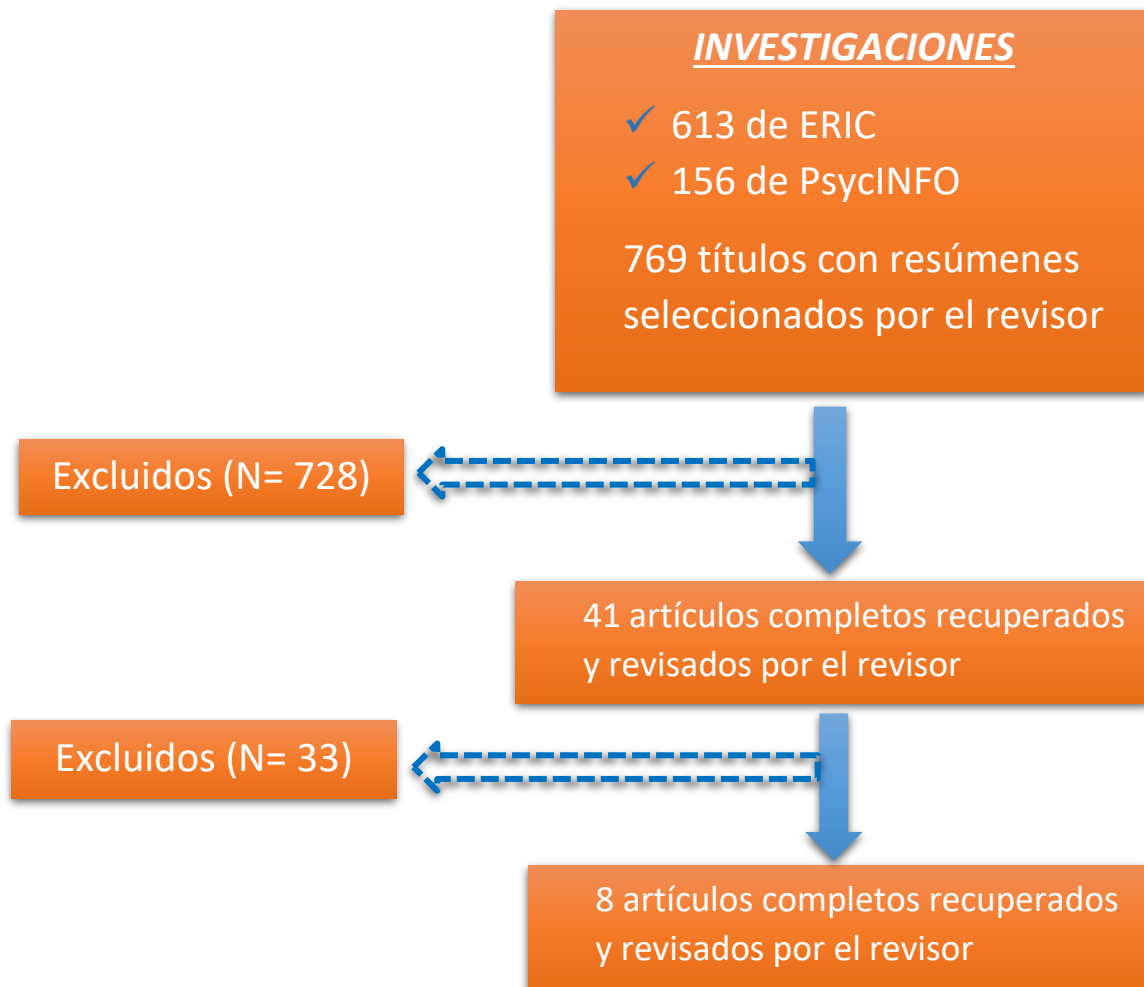
- ✚ (1) estudios transversales (que analizaran a un grupo de sujetos en un solo momento temporal) o longitudinales (que analizan a un grupo de sujetos en distintos momentos del tiempo, pero dentro del mismo nivel educativo).
- ✚ (2) estudios que analizaran la relación entre habilidades socioemocionales y los resultados académicos
- ✚ (3) dirigidos al alumnado de educación infantil.

Se descartaron aquellos estudios que:

- ✚ (1) incluían programas de intervención.
- ✚ (2) no analizaban la relación entre habilidades socioemocionales y los resultados académicos.
- ✚ (3) estaban dirigidos a alumnado de otros niveles educativos.
- ✚ (4) incluían en sus muestras exclusivamente niños/as con diversidad funcional.

En total se examinaron 769 resúmenes en ERIC ($N = 613$) y PsycINFO ($N = 156$). De los 41 artículos seleccionados para ser leídos en su totalidad, tras su lectura se excluyeron 33 por no cumplir algunos de los criterios de inclusión y exclusión, y 8 artículos fueron incluidos en esta revisión. Para una descripción más detallada ver la figura 2.

Figura 2. Diagrama. Estrategia de búsqueda. Artículos revisados, excluidos y seleccionados.



3.2. Resultados de la revisión

En la Tabla 3 (ver Anexo I) se presenta una lista de los estudios revisados, ordenados por orden alfabético de primer autor.

Cohen y Mendez (2009) llevaron a cabo un estudio dirigido a analizar las trayectorias del comportamiento de juego entre compañeros a lo largo de un curso académico; así como la relación entre la regulación emocional, el lenguaje receptivo, y las trayectorias del comportamiento de juego. La muestra consistió en 331 niños/as (50,5% niñas) de preescolar que asistieron a centros Head Start (donde acuden familias de nivel socioeconómico bajo) en Estados Unidos.

Se realizaron evaluaciones en otoño (al iniciar el curso) y en primavera (al finalizar el mismo), siendo los informantes los padres y maestros. Para evaluar el comportamiento del juego infantil en la escuela, los profesores hicieron uso de la *Escala Interactiva de Juego entre Pares* (PIPPS; Coolahan et al., 2000), instrumento de 32 ítems que analiza tres dominios: la *Interacción durante el juego* (que refleja los comportamientos de juego positivos y prosociales, es decir, la competencia social), la *Disrupción del juego* (que refleja comportamientos impulsivos y agresivos que interrumpen el juego), y la *Desconexión del juego* (que refleja conductas de retirada y evitación). Los niños se categorizaron como *No desordenados* si recibían puntuaciones en Disrupción del Juego y Desconexión del juego de menos de una desviación típica por encima de la media; como *Disruptivos* si recibían puntuaciones típicas en Disrupción del juego mayores o iguales o una desviación típica por encima de la media y puntuaciones en Desconexión del Juego de menos de una desviación típica por encima de la media; como *Desconectados* si recibían puntuaciones en Desconexión del Juego mayores o iguales a una desviación típica por encima de la media y puntuaciones en Disrupción del Juego de menos de una desviación típica por encima de la media; y por último, como *Comórbidos* si recibían puntuaciones en Disrupción del juego y Desconexión del juego mayores o iguales que una desviación típica por encima de la media.

Para medir la capacidad de los niños/as para controlar sus emociones en el aula, los maestros emplearon la *Lista de Verificación de Regulación de Emociones* (ERC; Shields y Cicchetti, 1997). Este instrumento contiene 24 elementos que analizan tanto la *Labilidad/Negatividad*, que refleja la desregulación de las emociones (*exhibe cambios de humor amplios o se frustra fácilmente*), como la *Regulación de las emociones*, que refleja la capacidad de los niños para reaccionar adecuadamente en distintas situaciones (*responde con emociones positivas a sus compañeros o puede decir cuándo se siente triste, enojado o temeroso*).

Por último, para medir el desarrollo del lenguaje receptivo de los niños/as se hizo uso de la *Prueba de Vocabulario en Imágenes Peabody-III* (PPVT; Dunn et al., 1997); prueba de 204 elementos en la que se pide a los niños/as que indiquen cuál de las cuatro imágenes que se presenta muestra mejor el significado de la palabra mostrada por el evaluador.

En relación con los resultados, el comportamiento de juego entre pares fue moderadamente estable de otoño a primavera. Se encontraron cuatro trayectorias de

comportamiento de juego entre iguales: *Estable desordenado* (niños disruptivos, desconectados o comórbidos en otoño y en primavera); *Desordenado mejorando* (niños disruptivos, desordenados o comórbidos en otoño y no desordenados en primavera); *No desordenado estable* (no desordenados ni en otoño ni en primavera); y *No desordenado empeorando* (categorizados como no desordenados en otoño y disruptivos, desconectados o comórbidos en primavera).

En cuanto a la relación de las habilidades de regulación emocional y el lenguaje receptivo con esas trayectorias, no se encontraron diferencias entre los grupos *Estable desordenado* y *Desordenado mejorando* en las puntuaciones de lenguaje receptivo o regulación emocional evaluadas en otoño; sin embargo, el grupo *Estable desordenado* tuvo mayores puntuaciones de labilidad emocional en este punto de evaluación. El grupo *No desordenado empeorando* tuvo significativamente mayores puntuaciones de labilidad emocional, interrupción del juego, y desconexión del juego en otoño que el grupo *No desordenado estable*. Por último, el grupo *Desordenado estable* tuvo puntuaciones más bajas en lenguaje receptivo, regulación emocional y labilidad emocional en otoño que el grupo *No desordenado estable*.

[Denham et al. \(2012\)](#) realizaron un estudio donde se analizó la relación de diversos aspectos del aprendizaje socioemocional (SEL): el conocimiento de las emociones, la autorregulación, la resolución de problemas sociales y los comportamientos sociales, con el ajuste académico y el éxito escolar temprano del alumnado. Se seleccionó una muestra de 275 niños (50,9% niñas) de 4 años de escuelas privadas diurnas y escuelas Head Start (donde acuden familias de nivel socioeconómico más bajo) en un área metropolitana del norte de Virginia.

Estos niños y niñas fueron observados en el reclutamiento (preescolar), aproximadamente cuatro meses más tarde y un año más tarde (jardín de infancia), aunque en este trabajo sólo se presentan los datos de la primera y tercera oleada. El conocimiento de las emociones fue medido con la *Prueba de Conocimientos* (AKT; Denham, 1986), que evalúa el reconocimiento de la expresión de emociones y la comprensión de situaciones que las provocan a través de marionetas con rostros desmontables que representan expresiones felices, tristes, enojadas y asustadas. El reconocimiento de las emociones se mide expresivamente (nombrar la emoción) y receptivamente (señalar el rostro correspondiente a

cada emoción); mientras que para valorar la comprensión de las situaciones que las generan se utilizan 20 viñetas con títeres, de los cuales 8 muestran respuestas emocionales estereotipadas en los niños (por ejemplo el títere siente felicidad al recibir un helado o miedo al despertar de una pesadilla), y las 12 restantes, respuestas emocionales no estereotipadas (por ejemplo, enfado o miedo de su hermano por pegarle).

La autorregulación fue medida empleando la *Evaluación de la Autorregulación Preescolar* (PSRA; Smith-Donald et al., 2007), consistente en 10 tareas estructuradas, siete de inhibición (tres que requieren la activación de una respuesta subdominante mientras suprimen una respuesta dominante y cuatro tareas de retardo) y tres de regulación del comportamiento.

La resolución de problemas sociales fue evaluada a través de La *Tarea de Situaciones Difíciles* (CSR; Denham et al., 1994), en la cual se presentan al niño 3 escenarios hipotéticos a través de una imagen y una breve descripción de la situación, preguntándoles cómo se sentirían si la experimentasen, ofreciendo 4 opciones de respuesta emocional a través de dibujos y etiquetas verbales (feliz, triste, enfadado y simplemente bien); y posteriormente qué harían en esa situación, presentándoles otras 4 opciones de respuesta conductual (prosocial, agresiva, evitativa y manipuladora/llanto).

El comportamiento social fue evaluado a través del *Minnesota Preschool Affect Checklist – Revised* (MPAC-R; Denham y Burton, 1996; Denham et al. 1991), un instrumento observacional que se empleó para observar y codificar el comportamiento del alumnado en un intervalo de 5 minutos a lo largo de 4 días diferentes durante actividades poco estructuradas (p.ej., el recreo, o durante el juego y la interacción con los pares); esta lista incluye 66 elementos organizados en distintas subescalas, empleándose para este estudio las puntuaciones para los componentes emocionalmente positivo/productivo, emocionalmente negativo/agresivo y emocionalmente regulado/prosocial.

El ajuste escolar fue medido a través de la *Escala de Comportamiento de Aprendizaje Preescolar* (PLBS; McDermott et al., 2002), donde los maestros califican los comportamientos específicos y observables de los niños en una escala de 3 puntos; en concreto estudia la motivación de competencia, la atención, la persistencia y las actitudes hacia el aprendizaje.

El aprendizaje socioemocional (SEL) fue medido a través de la *Evaluación de la Competencia Social y el Comportamiento* (SCBE-30; LaFreniere y Dumas, 1996), un instrumento de 30 elementos que miden tres dominios del comportamiento infantil: Enfado/Agresión (sentirse fácilmente frustrado), Ansioso/Evitativo (evitar situaciones nuevas), y Sensible/Cooperativo (ayudar a niños con dificultades).

Las relaciones con el profesorado fueron medidas empleando la *Escala de Relaciones Entre Estudiantes y Maestros* (STRS; Pianta y Nimetz, 1991), un instrumento de 28 elementos que utiliza una escala de tipo Likert de 5 puntos e incluye 3 subescalas: *Subescala de Cercanía* (El docente comparte una relación afectuosa y cálida con el alumno”), *Subescala de Conflicto* (El maestro y el alumno parece que luchan siempre entre ellos) y *Subescala de Dependencia* (El alumno reacciona con fuerza ante la separación del maestro).

Por último, el éxito académico fue evaluado a partir de la *Escala de Calificación Académica* (ECLS-K ARS; U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2002), consistente en las calificaciones de maestros en función del nivel académico de los niños en 1: Lenguaje y Alfabetización (por ejemplo, lee libros simples de forma independiente), 2: Conocimiento General (forma explicaciones basadas en observaciones y exploraciones) y 3: Pensamiento matemático (resuelve problemas relacionados con números usando objetos concretos); estos aspectos eran evaluados en escalas de 1 a 5 puntos comparando a cada niño/a con los compañeros de su misma edad.

Tras estandarizar todos los índices de aprendizaje socioemocional se establecieron tres grupos de niños: grupo de riesgo (con menor conocimiento de las emociones y menor autorregulación, y que utilizaban patrones de resolución de problemas sociales agresivos), grupo Competente-Social/Expresivo, y grupo Competente-con Restricciones (estos dos últimos grupos mostraron competencias similares en el conocimiento de las emociones y la autorregulación, pero el grupo competente Social/Expresivo mostró más adaptación a la resolución de problemas y mayor evidencia de comportamientos prosociales y emocionales).

En cuanto al sexo, el porcentaje de niños en el grupo de riesgo fue significativamente mayor al de niñas, mientras que en el competente restringido fue menor; en el grupo competente/expresivo no hubo diferencias significativas por sexos. Por otro lado, los niños inscritos en Head Start tenían un porcentaje significativamente mayor en el grupo de riesgo.

Con respecto a la relación entre índices de SEL y adaptación y éxito escolar, los niños del grupo de riesgo fueron evaluados por los profesores de preescolar como menos persistentes y motivados para aprender, sensibles y cooperativos; estos problemas se mantuvieron según la evaluación realizada un año después por los profesores de jardín de infancia, que establecieron que además mostraron una menor adquisición de conocimiento general y en las áreas de lenguaje, lectoescritura y matemáticas, más conductas de enfado/agresivas y relaciones menos positivas con sus maestros.

En cuanto a los niños de otros dos grupos, los pertenecientes al grupo Competente-Con restricciones fueron menos emocionales y menos interactivos en clase que los del grupo Competente-Social/Expresivo, que fueron más sensibles y cooperativos, pero ambos fueron evaluados por los profesores de preescolar y jardín de infancia como igualmente exitosos en el aula.

[Díaz et al. \(2017\)](#) examinaron las relaciones entre la expresividad de las emociones negativas y positivas y el control esforzado (CE) de los niños con la implicación académica, la calidad de las relaciones entre estudiantes y maestros, y la externalización de los comportamientos problemáticos en la escuela. Se seleccionó una muestra de 300 niños y niñas (de los cuales el 52% eran niñas), de 26 aulas de cinco escuelas de educación infantil en un área metropolitana del suroeste de Estados Unidos.

La expresividad de las emociones se evaluó a través de observaciones de la conducta de los niños por observadores entrenados (dos o tres, dependiendo de la cantidad de niños presentes) durante las clases, la hora de comedor y el recreo. Los observadores tenían una lista aleatoria de todo el alumnado y fueron instruidos para codificar a los niños durante observaciones de 30 segundos (codificando a todos antes de comenzar la lista de nuevo).

Se emplearon medidas amplias de emoción negativa (p.ej., ira/frustración, tristeza, miedo) y positiva (p.ej., felicidad, alegría, excitación y diversión), diseñando para cada una de ellas una serie de indicadores, que se codificaron sobre la base de su intensidad, frecuencia y duración. La intensidad se clasificó como pequeña, media o grande; la frecuencia como el número de indicadores observados; y la duración como la cantidad de tiempo en que el niño manifestó los indicadores. De este modo, durante cada período de 30 segundos, las emociones positivas y negativas fueron codificadas como: 0 = sin evidencia de emoción, 1 =

emoción vista una vez, de pequeña intensidad (cambios en un único dominio de comportamiento) y breve (inferior a tres segundos); 2 = dos indicadores de emoción de pequeña intensidad y breves; un indicador de pequeña intensidad pero de 4-9 segundos de duración, o un indicador de intensidad media (cambios en dos dominios de comportamiento) y de duración inferior a 5 segundos; 3 = tres o más indicadores de intensidad pequeña y breves; dos o más indicadores de intensidad media; uno o más indicadores de intensidad pequeña y de más de 10 segundos de duración; una o más manifestaciones emocionales de intensidad media de más de 5 segundos de duración, o cualquier indicador de intensidad alta (cambios en tres o más dominios de comportamiento).

El control esforzado se evaluó empleando ítems de las subescalas de focalización atencional, control inhibitorio y cambio atencional de los *Children's Behavioral Questionnaires* (CBQ, Rothbart et al., 2001), que fueron cumplimentados por los padres, los maestros y los observadores. La implicación académica (operacionalizada como prestar atención a las tareas/maestro de una manera adecuada [p.ej., no tirar los materiales alrededor o sostenerlos con la mente ausente] fue evaluada durante las clases mediante observaciones de 30 segundos por parte de evaluadores entrenados, y codificada como: 0 = presta atención a la tarea/material durante menos de 5 segundos; 1 = mínimamente implicado (breve o esporádicamente), presta atención al profesor entre 6 y 12 segundos; 2 = moderadamente implicado, presta atención al profesor entre 16 y 25 segundos; o 3 = altamente implicado, presta atención más de 26 segundos, puede apartar la mirada por períodos breves (menos de 5 segundos o pequeños períodos, p.ej., para actos de referencia social).

La relación entre alumno y profesor fue evaluada por los maestros a través de 15 ítems de la *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001) en relación con su cercanía (8 ítems) y conflicto (7 ítems) con cada uno de los alumnos estudiados. Por último, los problemas externalizantes fueron evaluados por los maestros empleando el *MacArthur Health and Behavior Questionnaire* (HBQ; Armstrong et al., 2003); informaron de la frecuencia de desafío opositor, problemas de conducta y agresión relacional, puntuando cada ítem en una escala de 0 (*nunca*) a 2 (*a menudo*).

Los resultados mostraron que tanto la expresividad de las emociones de los niños como el control esforzado estaban relacionados con la implicación académica y las relaciones con los maestros, así como con problemas de comportamiento en la escuela. Más

específicamente, la expresividad negativa se relacionó de manera inversa con el control esforzado y la implicación académica, y de manera directa con el conflicto estudiante-maestro y los problemas conductuales.

El control esforzado se relacionó de manera directa con la implicación académica y la cercanía entre estudiante y maestro, y de manera inversa con el conflicto estudiante-maestro y los problemas conductuales. El conflicto estudiante-maestro se relacionó de manera directa con los problemas conductuales. La expresividad de emociones positivas no se relacionó con ningún resultado. Además, el control esforzado moderó las relaciones de la expresividad emocional con los resultados escolares, de modo que los niños con CE bajo pueden estar en mayor riesgo de sufrir el efecto perjudicial de la expresividad de las emociones negativas en los resultados escolares que los niños con un CE alto. Por último, por sexos, las niñas presentaron puntuaciones más altas en control esforzado y mostraron más expresividad de emociones negativas que los niños.

[George et al. \(2011\)](#) realizaron un estudio donde se examinó la relación entre el apego de los niños y niñas, el nivel cortisol basal¹ y las reacciones emocionales del niño/a al estrés familiar con la competencia escolar y las actitudes positivas de los niños hacia la escuela. La muestra consistió en 236 familias (incluyendo padre, madre e hijo/a) del oeste y noroeste de los Estados Unidos; los criterios de inclusión para estas familias fueron haber vivido juntos durante al menos 3 años y tener un hijo inscrito en educación infantil.

Para evaluar el apego madre-hijo se utilizó el procedimiento de Main y Cassidy (1988), denominado *Situación Extraña*, que consistía en una tarea de separación-reunión, donde se separaban a madre e hijo 55 minutos y se reunían 5 minutos, examinando las reacciones del niño; durante el período de separación, el niño/a fue observado interactuando con el experimentador y también jugando sólo; mientras que durante el período de reunión se observó la interacción entre ambos, instruyendo a la madre para que participara como lo harían en el contexto familiar de manera habitual; se consideraron niños con apego seguro los

¹ El cortisol es una hormona producida en la glándula suprarrenal que se utiliza como indicador del nivel de estrés. Se ha visto que los niveles de estrés pueden modificar las funciones cognitivas, puesto que se encuentran sujetos a cambios estructurales a nivel del sistema nervioso central. Es por esto que puede existir una relación entre los niveles de cortisol y la función cognitiva (Ponce et al., 2019).

que exhibieron comodidad, placer y contacto durante la reunión, y niños con apego inseguro los que mostraban patrones de respuesta evitadores, ambivalentes o desorganizados.

Para evaluar el nivel de cortisol basal de los niños/as, se recogieron muestras de saliva a última hora de la tarde y a primera hora de la noche para limitar los efectos del patrón natural diurno de producción de cortisol. Las reacciones emocionales del niño al estrés familiar se midieron mediante la *Tarea de ira telefónica simulada*, consistente en recrear, delante del niño/a, una disputa matrimonial telefónica transmitiendo en la primera llamada un tono de frustración e ira, y en la segunda, 10 minutos después, una resolución de la situación, mostrando comprensión y cuidado; después de esta tarea de ira simulada, los niños/as fueron entrevistados sobre las emociones que habían experimentado durante la disputa de sus padres informando de si se habían sentido felices, asustados, tristes o enfadados; puntuando cada una de estas emociones de 1- *muy poco* a 5- *mucho*.

La competencia escolar fue evaluada a través de la subescala de competencia escolar informada por los padres del *Perfil de Autopercepción para los Niños* (SPPC; Harter, 1982), consistente en 5 ítems, debiendo seleccionar para cada uno la alternativa que mejor encaja con la descripción de la competencia de sus hijos en una escala de 4 puntos; donde puntuaciones más altas reflejan una mayor competencia académica.

Por último, la actitud de los niños/as hacia la escuela fue analizada a través del *Cuestionario de Agrado y Evitación Escolar* (SLAQ; Ladd y Price, 1987), consistente en 9 ítems que los niños debían responder en una escala de 3 puntos, siendo las puntuaciones más altas indicativas de más actitudes más positivas hacia la escuela.

Los resultados mostraron que el apego, el nivel de cortisol basal de los niños/as y las reacciones emocionales ante el estrés familiar estaban relacionados con los resultados escolares y las actitudes hacia la escuela. Más específicamente, un apego seguro y unos niveles de cortisol basal normales contribuían a una mayor competencia académica; mientras que un apego inseguro en el contexto de niveles de cortisol altos y bajos y reacciones emocionales negativas al estrés familiar contribuían a una menor competencia académica.

Asimismo, entre aquellos que presentaron reacciones emocionales al estrés familiar y tenían niveles elevados de cortisol, los que tenían un apego seguro mostraron actitudes más positivas hacia la escuela que aquellos que tenían un apego inseguro.

Ogg et al. (2015) realizaron un estudio donde examinaron la relación entre la falta de atención, los comportamientos académicos habilitadores (es decir, la motivación, el compromiso y las habilidades interpersonales) y los resultados tempranos de alfabetización. La muestra consistió en 181 niños y niñas del jardín de infancia (de los cuales el 55.2% eran varones) reclutados de 14 escuelas de dos sitios geográficos distintos: el sureste de Estados Unidos y el este de Canadá.

La evaluación se llevó a cabo en tres puntos temporales: otoño, invierno y primavera. Para medir la falta de atención se empleó la *Lista de Verificación de Síntomas de TDAH-4* (Gradow y Sprafkin, 2008), que analiza la falta de atención (IN) y la hiperactividad/impulsividad (HI) a través de 18 elementos (que se corresponden con los síntomas enumerados en el DSM-5) calificados en una escala tipo Likert de 4 puntos.

Para medir los comportamientos académicos habilitadores, se utilizaron las *Escalas de Evaluación de la Competencia Académica – Formulario de Registro del Maestro* (ACES; DiPerna y Elliott, 2000); en concreto, para este estudio se utilizaron las *Subescalas de Habilidades Interpersonales, Motivación y Compromiso*; la de *Habilidades Interpersonales* mide la cooperación y la comunicación en el aula a través de 10 elementos; la de *Motivación* la iniciativa y la perseverancia en el aula a través de 11 elementos; y la de *Compromiso* la participación activa a través de 8 elementos; el maestro calificaba cada ítem en función de la frecuencia en que había ocurrido durante el último mes en una escala tipo Likert de 3 puntos (de *nunca* a *casi siempre*). Por último, para medir la alfabetización temprana se emplearon las *Pruebas AIMSweb de Alfabetización Temprana* (Shinn y Shinn, 2012), instrumento que presenta una hoja de papel con letras mayúsculas y minúsculas pidiendo a los niños/as que nombren tantas letras como puedan en 1 minuto.

Los resultados mostraron que el compromiso predijo los niveles iniciales de alfabetización de los niños, sugiriendo que es un importante mediador entre la falta de atención y las habilidades de alfabetización tempranas.

La motivación se relacionó positivamente con el compromiso. Una mayor inatención predijo negativamente tanto la motivación como las habilidades interpersonales. Estos hallazgos sugieren que comportamientos interpersonales, motivación y compromiso juegan un papel importante en la relación entre inatención y alfabetización temprana.

Onchwari y Keengwe (2011) llevaron a cabo un estudio en el que se analizó la relación entre la capacidad de regulación de las emociones y el comportamiento. La muestra consistió en 33 niños que provenían de un programa Head Start (familias de nivel socioeconómico más bajo) ($n = 13$) y un Centro de Desarrollo de la Primera Infancia (familias de ingresos medios) ($n = 20$). El estudio se llevó a cabo durante el período estival en dos aulas de cada programa con niños de 3 a 5 años en una pequeña ciudad del Medio Oeste de Estados Unidos.

Para evaluar la capacidad de regulación emocional se utilizó el *Listado de Verificación de Regulación de las Emociones* (ERC; Shields y Cicchetti, 1997, 1998) desarrollado por Fujiki et al. (2002); cada elemento de la lista de verificación ERC se clasifica en una escala tipo Likert de 4 puntos (desde 1, *nunca*, a 4, *casi siempre*, significando el 4 una regulación emocional alta); esta lista fue completada por asistentes y maestros que conocían bien a los niños.

Para evaluar el comportamiento de los niños/as se grabó el comportamiento de los niños en vídeo 3 días a la semana durante 10 minutos en sus interacciones durante el juego y las actividades diarias (10 minutos durante la actividad grupal, 10 minutos durante el juego libre y 10 minutos durante el juego al aire libre). Se revisaron los 3 segmentos y se registraron en un *Listado de Grabación del Comportamiento*, elaborado ad hoc para el presente estudio, una gráfica del número de comportamientos apropiados e inapropiados realizando un conteo del número de veces que el niño mostró ese comportamiento. Sus comportamientos se clasificaron como físicos (por ejemplo, pegar a otros), o verbales (llorar o gritar a los demás), y a su vez en físicos apropiados o inapropiados y en verbales apropiados o inapropiados.

Los resultados indicaron que la capacidad de regulación emocional de los niños y niñas presentaba una alta correlación con el desarrollo de comportamientos adecuados. En general, los maestros evaluaron la capacidad de regulación emocional de su alumnado como elevada. En cuanto a las diferencias por sexos, la capacidad de regulación emocional fue ligeramente superior en el caso de las niñas.

Ponitz et al. (2009) llevaron a cabo un estudio donde se analizó la relación entre la regulación del comportamiento y el rendimiento en el aula. La muestra consistió en 343 niños de preescolar de un área periférica urbana de nivel socioeconómico medio-alto en Michigan y un entorno rural de nivel socioeconómico mixto en Oregon, Estados Unidos.

Los participantes fueron evaluados en el reclutamiento en otoño (preescolar) y primavera (jardín de infancia). La regulación del comportamiento se evaluó a través de la tarea *Head-Toes-Knees-Shoulders* (HTKS), elaborada *ad hoc* para el presente estudio, que mide las respuestas de los niños a 10 instrucciones de prueba; después de habituarse a dos instrucciones orales (por ejemplo, “toca tu cabeza” y “toca tus dedos de los pies”) se pide a los niños que respondan de manera antinatural primero a dos tipos de instrucciones (en los primeros 10 ensayos) y luego a cuatro tipos (en los segundos 10 ensayos); así si el administrador dice “toca tus dedos de los pies” la respuesta correcta sería tocar la cabeza, mientras que si les pide que toquen sus rodillas, tienen que tocar sus hombros; cada respuesta correcta recibe 2 puntos, si el niño es capaz autocorregirse logrando terminar con la acción correcta 1 punto, y si es incorrecta 0; mayores puntuaciones indican un nivel de regulación del comportamiento más alto.

El rendimiento en el aula se midió teniendo en cuenta el rendimiento en matemáticas, en la expresión del vocabulario y en lectoescritura a través de tres subpruebas de la *Batería Psicoeducativa Woodcock Johnson-Pruebas de Aprovechamiento* (Woodcock y Mather, 2000): la subescala de *Problemas Aplicados* mide las habilidades matemáticas y requiere que los niños manipulen cantidades ilustradas, respondan preguntas sobre tiempo y dinero y completen problemas de palabras; la subescala de *Vocabulario en Imágenes* evalúa principalmente el vocabulario expresivo, pidiendo a los niños que nombren imágenes de sustantivos con dificultad creciente; la subescala de *Identificación de Letra-Palabra* mide las habilidades de lectura de palabras, pidiendo a los niños que nombren letras y luego lean palabras reales, aumentando también la dificultad.

El temperamento de los niños fue calificado por los padres a través del *Cuestionario de Comportamiento Infantil* (CBQ; Putnam y Rothbart, 2006; Rothbart et al., 2001), instrumento que mide el *enfoque atencional* (6 ítems) y el control inhibitorio (6 ítems) en una escala del 1 al 7 (de 1: *débil* a 7: *fuerte*).

El funcionamiento en el aula fue calificado por los maestros a través de una escala tipo Likert de 5 puntos extraída de la *Escala de Calificación del Comportamiento Infantil* (CBRS; Bronson et al., 1995), de 1 (*nunca* exhibió el comportamiento deseado) a 5 (*siempre* exhibió el comportamiento deseado); en este estudio se usaron 10 ítems que evaluaban el comportamiento en el aula (p.ej., *sigue las indicaciones sin recordatorios, se concentra al*

trabajar) y 7 ítems que evaluaban las habilidades interpersonales (p.ej., *coopera en el juego con los compañeros, se turna*).

En relación con los resultados, los niños con puntuaciones más altas en regulación de comportamiento en otoño recibieron calificaciones más altas en el enfoque de atención y control inhibitorio, matemáticas, alfabetización y habilidades de vocabulario, así como también en la regulación del comportamiento en el aula en primavera; sin embargo, la regulación de comportamiento en otoño no predijo las habilidades interpersonales en primavera.

En relación con el sexo, las niñas ganaron más en vocabulario que lo niños. Tras controlar por el efecto de ubicación, sexo y otras variables sociodemográficas, emergió evidencia de especificidad de dominio, encontrándose que las mejoras en la regulación emocional predijeron ganancias en matemáticas, pero no en lenguaje ni habilidades de alfabetización a lo largo del año.

[Sette et al. \(2014\)](#) llevaron a cabo un estudio donde se examinó el rol moderador de la calidad de la relación alumno-maestro (es decir, cercanía, conflicto y dependencia) sobre la relación entre la timidez de los niños/as y la competencia/desajuste social en el aula. La muestra consistió en 129 niños/as (63 niños y 66 niñas) de preescolar de 7 aulas de escuelas públicas de Roma, en Italia.

La relación alumno-maestro fue medida por los maestros a través de la *Escala de Relaciones Entre Estudiantes y Maestros* (STRS; Pianta, 2001), instrumento de 28 elementos que se deben calificar en una escala tipo Likert de 5 puntos que analiza la *cercanía* (*el niño comparte espontáneamente información sobre sí mismo*), el *conflicto* (*el niño y yo siempre parecemos estar peleando*) y la *dependencia* (*el niño reacciona fuertemente al separarnos*). La timidez fue medida por los padres a través del *Cuestionario de Comportamiento Infantil* (CBQ; Putnam y Rothbart, 2006), del cual destaca la *Subescala de Timidez*, diseñada para medir el enfoque inhibido hacia los demás y/o la incomodidad en situaciones novedosas, a través de seis elementos evaluados en una escala de 7 puntos.

La competencia social y el desajuste fueron evaluados por los profesores empleando el *Formulario Corto de Competencia Social y Evaluación del Comportamiento* (SCBE-30; LaFreniere y Dumas, 1996), escala de 30 elementos evaluados en una escala de 6 puntos, con

tres subescalas: la *Competencia Social* (p.ej., *ayuda a niños en dificultades, tiene en cuenta puntos de vista de otros niños*), el *Comportamiento Externalizante* (p.ej., *a menudo está enojado*) y el *Comportamiento Internalizante* (p.ej., *evita nuevas situaciones*).

Por último, para medir el agrado por los compañeros/as se utilizó el *Procedimiento Sociométrico de Imagen* (Asher et al., 1979); donde los niños/as tienen que clasificar las fotos de sus compañeros y compañeras de clase en una de las tres cajas identificadas por una *cara feliz* (niños/as con los que les gusta mucho jugar), una *cara neutra* (niños/as con los que les gusta jugar) y una *cara triste* (niños/as con los que no les gusta jugar).

En relación con los resultados, la timidez se relacionó positivamente con el rechazo y los problemas internalizantes y negativamente con la cercanía y el conflicto en las relaciones alumno-maestro. Asimismo, la cercanía, el conflicto y la dependencia en las relaciones niño-maestro moderaron la relación entre la timidez y la competencia y desajuste social en el aula. Así, por ejemplo, entre los niños con bajos niveles de cercanía, la timidez se asoció negativamente con la competencia social y positivamente con el rechazo de los pares. En los niños con elevados niveles de dependencia, hubo una relación negativa entre timidez y competencia social. Estos hallazgos sugieren que la relación entre el niño y el maestro puede ser un factor protector para evitar el desajuste social.

4. Conclusiones

- ✚ Las tareas evolutivas más importantes en el ámbito socioemocional en educación infantil están focalizadas en mantener una implicación positiva con el ambiente físico, social y cognitivo/atencional, y en manejar la activación emocional. Para alcanzar estos hitos evolutivos es necesario que el niño/a mantenga un compromiso positivo consigo mismo (autoeficacia) y con los compañeros y adultos (interacciones sociales) en el entorno físico (contexto), social (iguales, familia, escuela y profesorado), cognitivo y de atención.
- ✚ Con esta finalidad el niño/a debe desarrollar una serie de habilidades que podemos clasificar en dos categorías: habilidades de competencia emocional (que incluyen la conciencia de sí mismo, la autorregulación y la conciencia social), y habilidades de

interacción social y relación social (que incluyen la toma de decisiones responsables, la resolución de problemas y habilidades de relación).

- ✚ Un desarrollo exitoso en el área socioemocional se ha relacionado con el éxito en el ámbito académico, donde las habilidades socioemocionales adecuadas son consideradas comportamientos académicos habilitadores o enfoques de aprendizaje.
- ✚ En la etapa de educación infantil, el éxito académico no es únicamente sinónimo de calificaciones escolares. De acuerdo con Denham et al. (2012), los resultados escolares en esta etapa educativa podrían conceptualizarse como: (a) la percepción del maestro/a de la competencia social general del niño (interacción con profesores e iguales y juego); (b) la percepción del maestro/a de los comportamientos de aprendizaje en el aula y los sentimientos hacia la escuela (participación cooperativa/independiente, comodidad con el profesor/a y gusto por la escuela); (c) las conductas del niño hacia el aprendizaje (motivación, atención/persistencia, estrategia/flexibilidad y actitud hacia el aprendizaje); y (d) los logros académicos (adaptación y éxito temprano, resultados tempranos de alfabetización, comportamiento y problemas de comportamiento, y rendimiento en el aula).
- ✚ El objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y los resultados escolares en Educación Infantil. Con esta finalidad, se realizó una revisión sistemática de la literatura científica publicada hasta marzo de 2021.
- ✚ Se localizaron 8 estudios, que fueron incluidos en esta revisión.
- ✚ Los trabajos seleccionados fueron realizados en diferentes países; la gran mayoría en Estados Unidos, excepto de dos: uno que se llevó a cabo en Estados Unidos y Canadá (Ogg et al., 2015) y otro en Italia (Sette et al., 2014).
- ✚ En general, estos trabajos han empleado tamaños muestrales adecuados. en un rango de 33 (Onchwari y Keengwe, 2011) a 343 niños (Ponitz et al., 2009).
- ✚ La edad de todos los participantes se encontraba entre los 3 y los 6 años.
- ✚ En cuanto a la distribución por sexos, los porcentajes estuvieron equilibrados para niños y niñas salvo en el estudio de Diaz et al. (2017), donde el porcentaje de niños fue bastante superior en comparación con el de niñas.
- ✚ En relación con los objetivos de los estudios, todos tenían como objetivo principal analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y los resultados escolares (Cohen y

Mendez, 2009; Denham et al., 2012; Díaz et al., 2017; George et al., 2011; Ogg et al., 2015; Onchwari y Keengwe, 2011; Ponitz et al., 2009 y Sette et al., 2014).

- ✚ Las habilidades socioemocionales evaluadas incluyeron: habilidades de regulación emocional (Cohen y Mendez, 2009); el conocimiento de las emociones, la autorregulación, la resolución de problemas sociales y los comportamientos sociales y emocionales (Denham et al., 2012); la expresividad de las emociones positivas y negativas y la autorregulación o el control esforzado (Díaz et al., 2017); las reacciones emocionales del niño/a (George et al., 2011); los comportamientos académicos habilitadores como la motivación, el compromiso y las habilidades interpersonales (Ogg et al., 2015); la capacidad de regulación de las emociones (Onchwari y Keengwe, 2011); la regulación del comportamiento (Ponitz et al., 2009) y, por último, la timidez de los niños/as (Sette et al., 2014).
- ✚ Los resultados escolares empleados incluyeron las trayectorias de comportamiento de juego (Cohen y Mendez, 2009); la adaptación y el éxito escolar temprano (Denham et al., 2012); el compromiso académico observado en el aula y la externalización de los problemas de comportamiento en la escuela (Díaz et al., 2017); los resultados escolares y las actitudes positivas de los niños hacia la escuela (George et al., 2011); los resultados tempranos de alfabetización (Ogg et al., 2015); el comportamiento (Onchwari y Keengwe, 2011); el rendimiento en el aula (Ponitz et al., 2009) y, por último, la competencia/desajuste social en el aula (Sette et al., 2014).
- ✚ En relación con los resultados, se encontraron relaciones entre las habilidades socioemocionales y los resultados escolares en todos los estudios analizados. En concreto, en el trabajo de Cohen et al. (2009) se encontró que la habilidad emocional se relacionaba con una trayectoria de juego bien permanentemente negativa (niños disruptivos, desconectados o comórbidos a principio de curso y en primavera), o bien descendente (no desordenados a principio de curso, pero disruptivos, desordenados o comórbidos en primavera); y las dificultades de regulación emocional con una trayectoria de juego permanentemente negativa.

En el estudio de Denham et al. (2012) se encontró que los niños menos persistentes y motivados para aprender, sensibles y cooperativos, mostraron una menor adquisición de conocimiento general, más conductas de enfado/agresivas y relaciones menos positivas con sus maestros; y que dentro de los niños con buenas habilidades

socioemocionales, los que mostraron menor adaptación a la resolución de problemas y menor evidencia de comportamientos prosociales y emocionales fueron menos emocionales e interactivos en el aula.

En Díaz et al. (2017) se encontró que tanto la expresividad de las emociones como el control esforzado se relacionaron con una mayor implicación académica, mejores relaciones con los maestros, y menos problemas de comportamiento en el aula. En George et al. (2011), se halló que un apego seguro y una reacción fisiológica normal al estrés familiar contribuía a una mayor competencia académica, mientras que un apego inseguro y reacciones emocionales negativas al estrés familiar contribuían a una menor competencia académica, mostrando en líneas generales actitudes más positivas hacia la escuela los que tenían un apego seguro que un apego inseguro.

En el trabajo de Ogg et al. (2015), la motivación se relacionó positivamente con el compromiso académico. En la investigación de Ochwari y Keenwee (2011) se encontró una elevada correlación de la regulación emocional con el desarrollo de conductas adecuadas en el aula.

En el trabajo de Ponitz et al. (2009) se encontró que los niños que mostraban mejores habilidades de regulación del comportamiento a principio de curso tuvieron puntuaciones más elevadas en atención, control inhibitorio, matemáticas, alfabetización, habilidades de vocabulario y regulación del comportamiento en primavera.

Y, por último, en el trabajo de Sette et al. (2014), la timidez se asoció negativamente con la competencia social y positivamente con el rechazo de los pares (Sette et al., 2014), especialmente en los niños con elevados niveles de dependencia.

- ✚ Cuando se analizaron las diferencias por sexos, las niñas mostraron puntuaciones más altas de control esforzado o autorregulación, de expresividad de emociones negativas, y de regulación emocional que los niños (Díaz et al., 2017; Onchwari y Keengwe, 2011 y Ponitz et al., 2009).

5. Referencias bibliográficas

- Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI) (2020). *El desarrollo de la atención, la memoria y la imaginación*. Asociación Mundial de Educadores Infantiles.
- Armstrong, J. M., Goldstein, L. H. y The MacArthur Working Group on Outcome Assessment (2003). *Manual for the MacArthur Health and Behavior Questionnaire (HBQ 1.0)*. MacArthur Foundation Research Network on Psychopathology and Development (David J. Kupfer, Chair), University of Pittsburgh.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., y Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology, 15*, 443-444.
- Birch, S., y Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and early school adaptation of children. *Journal of School Psychology, 35* (1), 61-79.
- Bronson, M. B., Tivnan, T. y Seppanen, P. S. (1995). Relations between teacher and classroom activity variables and the classroom behaviors of prekindergarten children in Chapter 1 funded programs. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*, 253-282.
- Cohen, J. S., y Mendez, J. L. (2009). Emotion Regulation, Language Ability, and the Stability of Preschool Children's Peer Play Behavior. *Early Education and Development, 20*(6), 1016-1037.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., y McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*, 458-462.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behaviour and emotion in pre-schoolers: Contextual validation. *Child Development, 17*, 57-89.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, Special Issue: Measurement of School Readiness, 17*, 57-89.

- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., y Segal, Y. (2012). Social-Emotional Learning Profiles of Preschoolers' Early School Success: A Person-Centered Approach. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 178–189
- Denham, S. A., Bouril, B. y Belouad, F. (1994). Preschoolers' affect and cognition about challenging peer situations. *Child Study Journal, 24*, 1-21.
- Denham, S. A. y Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-years-old. *Journal of School Psychology, 34*, 225-245.
- Denham, S.A., Zahn-Waxler, C., Cummings, E.M y Iannotti, R.J (1991). Social competence in young children's peer relations: Patterns of development and change. *Child Psychiatry and Human Development, 22*, 29-44.
- Díaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, T. L., Berger, R., Hernandez, M. M., Silva, K. M., y Southworth, J. (2017). Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student–teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality, 67*, 3-14.
- DiPerna, J. C., y Elliott, S. N. (2000). *Academic Competence Evaluation Scales*. The Psychological Corporation.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., Japel, C., y American Psychological Association, W. D. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428–1446.
- Dunn, L. M., Dunn, L. L., y Dunn, D. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test, third edition. Examiner's manual and norms booklet*. American Guidance Service.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.

- Fantuzzo, J., Perry, M. A., y McDermott, P. (2004). Preschool approaches to learning and their relationship to other relevant classroom competencies for low-income children. *School Psychology Quarterly*, 19, 212-230.
- Fujiki, M., Brinton, B., y Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment, language, speech, and hearing services in schools. *American Speech-Language-Hearing Association*, 33, 102-111.
- George, M. R. W., Koss, K. J., McCoy, K. P., Cummings, E. M., y Davies, P. T. (2011). Examining the family context and relations with attitudes to school and scholastic competence. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3, 51-62.
- Gradow, K. D., y Sprafkin, J. (2008). ADHD. *Symptom Checklist-4 manual*. Checkmate Plus.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 58, 87-97.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 2, 252-272.
- Howes, C., Matheson, C., y Hamilton, C. (1994). The story of the mother, teacher, and child care correlates with children's relationships with their peers. *Child Development*, 65 (1), 264-273.
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., y Kerivan, A. S. (2000). *Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. University of North Carolina FPG Child Development Center.
- Hughes, J., Cavell, T., y Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationship on child behaviour problems: a prospective study. *Journal of clinical psychology for children*, 28 (2), 173-184.
- Ladd, G., y Burgess, K. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the links between child aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72 (5), 1579-1601.
- Ladd, G.W., y Price, J.M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.

- LaFreniere, P. J. y Dumas, J. A. (1996). Social Competence and Behavior Evaluation in children aged three to six: The Short Form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2019). An Update on Social and Emotional Learning Outcome Research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23.
- Main, M. y Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24(3), 415-426. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.415>
- McDermott, P. A. (1999). National scales of differential learning abilities among American children and adolescents. *School Psychology Review*, 28, 280-291.
- McDermott, P. A., Leigh, N. M. y Perry, M. A. (2002). Development and validation of the Preschool Learning Behaviors Scale. *Psychology in the Schools*, 39, 353-365.
- Morón, C. (2011). La importancia de la motivación en educación infantil. *Revista Digital para la Enseñanza*, 12. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7914.pdf>
- Ogg, J., Volpe, R., y Rogers, M. (2015). Understanding the Relationship between Inattention and Early Literacy Trajectories in Kindergarten. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 565-582.
- Onchwari, G., y Keengwe, J. (2011). Examining the Relationship of Children's Behavior to Emotion Regulation Ability. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 279–284.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil. (2007, 29 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado [BOE]*, 312, 29 de diciembre, 2007. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22446
- Parker, J. G., y Gottman, J. M. (1989). *Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence*. En Berndt, T. J. y

- Ladd, G. W. (Eds.), Wiley series on personality processes. *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). John Wiley & Sons.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Trompsett, C. J., y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health, 70*, 179-185.
- Peth-Pierce, R. (2000). *A good beginning: Sending America's children to school with the social and emotional competence they need to succeed*. The Child Mental Health Foundations and Agencies Network.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. y Nimetz, S. L. (1991). The student-teacher relationship scale: Results of a pilot study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 12*, 379-393.
- Ponce, C. R., Xiao, W., Schade, P. F., Hartmann, T. S., Kreiman, G., y Livingstone, M. S. (2019). Evolving images for visual neurons using a deep generative network reveals coding principles and neuronal preferences. *Cell, 177*(4), 999-1009.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., y Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology, 45*(3), 605-619.
- Putnam, S. P. y Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 87*, 102-112.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey y K. L., y Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72*, 1394-1408.
- Rothbart, M. K., y Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, y R. Lerner (Series Eds.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.). Social, emotional and personality development. *Handbook of Child Psychology, 6*, 99-166.
- Sette, S., Baumgartner, E., y Schneider, B. H. (2014). Shyness, child-teacher relationships, and socio-emotional adjustment in a sample of Italian preschool-aged children. *Infant and Child Development, 23*(2), 323-332.

- Shields, A., y Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology, 33*, 906-916.
- Shields, A., y Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*, 381-395.
- Shinn, M. M., y Shinn, M. R. (2012). *AIMSweb training workbook: Administration and scoring of early literacy*. Pearson.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C, Hayes, T. y Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 173-187.
- U. S. Department of Education. National Center for Education Statistics (2002). In: Rock Donald, A., Pollack Judith, M., editors. *Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Class of 1998-99 (ECLS-K), Psychometric report for kindergarten through first grade, NCES 2002-05*. Educational Testing Service, Elvira Germino Hausken.
- Woodcock, R. W., y Mather, N. (2000). *Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery III*. Riverside.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En Panadero, E y Alonso-Tapia, J (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Revista de Psicología Educativa, 20* (1), 11-22.
- Zins, J. E., Bloodwoth, M. R., Weissberg, R. P., y Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*, 191-210.

ANEXOS

Anexo I: Tabla 3. Sumario de los estudios revisados.

AUTORES	MUESTRA	OBJETIVO DEL ESTUDIO	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	RESULTADOS
Cohen y Mendez (2009)	<i>n</i> = 331 (50,5% niñas) de preescolar que asistieron a centros Head Start.	Analizar las trayectorias del comportamiento de juego entre compañeros a lo largo de un curso académico; así como la relación entre la regulación emocional, el lenguaje receptivo, y las trayectorias del comportamiento de juego.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los padres completaron información sobre la familia y los maestros sobre el comportamiento de los niños en otoño y primavera. ✓ Para evaluar el comportamiento del juego infantil en la escuela, se empleó la <i>Escala Interactiva de Juego entre Pares</i> (PIPPS; Coolahan et al., 2000). ✓ Para medir la capacidad de los niños/as para controlar sus emociones en el aula, se utilizó la <i>Lista de Verificación de Regulación de Emociones</i> (ERC; Shields y Cicchetti, 1997). ✓ Para evaluar el desarrollo del lenguaje receptivo de los niños/as se empleó la <i>Prueba de Vocabulario en Imágenes, Peabody-III</i> (PPVT; Dunn et al., 1997). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuatro trayectorias de comportamiento de juego entre iguales: <u>Estable desordenado</u> (niños disruptivos, desconectados o comórbidos en otoño y en primavera); <u>Desordenado mejorando</u> (niños disruptivos, desordenados o comórbidos en otoño y no desordenados en primavera); <u>No desordenado estable</u> (no desordenados ni en otoño ni en primavera); y <u>No desordenado empeorando</u> (categorizados como no desordenados en otoño y disruptivos, desconectados o comórbidos en primavera). ✓ En cuanto a la relación de las habilidades de regulación emocional y el lenguaje receptivo con esas trayectorias, no se encontraron diferencias entre los grupos Estable desordenado y Desordenado mejorando en las puntuaciones de lenguaje receptivo o regulación emocional evaluadas en otoño; sin

				<p>embargo, el grupo Estable desordenado tuvo mayores puntuaciones de labilidad emocional en este punto de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El grupo No desordenado empeorando tuvo significativamente mayores puntuaciones de labilidad emocional, disrupción del juego, y desconexión del juego en otoño que el grupo No desordenado estable. ✓ Por último, el grupo Desordenado estable tuvo puntuaciones más bajas en lenguaje receptivo, regulación emocional y labilidad emocional en otoño que el grupo No desordenado estable.
Denham et al. (2012)	n =275 (50,9% niñas) de 4 años de escuelas privadas diurnas y de Head Start. Área metropolitana del norte de Virginia.	Examinar la relación de diversos aspectos del aprendizaje socioemocional (SEL): el conocimiento de las emociones, la autorregulación, la resolución de problemas sociales y los comportamientos sociales y emociones con la adaptación y el éxito escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizaron evaluaciones en el reclutamiento, 4 meses más tarde y 1 un año más tarde. ✓ Para evaluar el conocimiento de las emociones se empleó la Prueba de Conocimientos (AKT; Denham, 1986). ✓ Para medir laP autorregulación se utilizó la Evaluación de la Autorregulación Preescolar (PSRA; Smith-Donald et al., 2007). ✓ Para medir la resolución de problemas sociales se empleó la Tarea de Situaciones Difíciles (CSR; Denham et al., 1994). ✓ Para evaluar el comportamiento social se utilizó el Minnesota Preschool Affect 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se establecieron tres grupos de niños: <u>grupo de riesgo</u>, <u>grupo Competente Social/Expresivo</u>, y <u>grupo Competente con Restricciones</u>. ✓ En cuanto al sexo, el porcentaje de niños en el grupo de riesgo fue mayor al de niñas, en el competente restringido fue menor y en el grupo competente/expresivo no hubo diferencias significativas. ✓ Con respecto a la relación entre índices de SEL y adaptación y éxito escolar, los niños del grupo de riesgo fueron evaluados como menos persistentes y

		temprano del alumnado.	<p>Checklist – Revised (MPAC-R; Denham y Burton, 1996; Denham et al. 1991).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para medir el ajuste escolar se utilizó la Escala de Comportamiento de Aprendizaje Preescolar (PLBS; McDermott et al., 2002). ✓ Para evaluar el aprendizaje socioemocional (SEL) se empleó la Evaluación de la Competencia Social y el Comportamiento (SCBE-30; LaFreniere y Dumas, 1996). ✓ Para medir las relaciones con el profesorado se utilizó la Escala de Relaciones Entre Estudiantes y Maestros (STRS; Pianta y Nimetz, 1991). ✓ Para evaluar el éxito académico se empleó la Escala de Calificación Académica (ECLS-K ARS; U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2002). 	<p>motivados para aprender, sensibles y cooperativos; aspectos que se mantuvieron un año después, mostrando menor adquisición de conocimiento general, más conductas de enfado/agresivas y relaciones menos positivas con sus maestros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los niños del grupo Competente-Con restricciones fueron menos emocionales y menos interactivos en clase que los del grupo Competente-Social/Expresivo, que fueron más sensibles y cooperativos, pero ambos evaluados por los maestros como exitosos en el aula.
Díaz et al. (2017)	n= 300 Sexo: 52 niñas y 248 niños de 26 aulas de educación infantil Área metropolitana del suroeste de EEUU.	Examinar las relaciones entre la expresividad de las emociones negativas y positivas y el control esforzado o autorregulación (CE) de los niños en sus relaciones con los maestros, el compromiso académico observado en el aula y la	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para evaluar la expresividad de las emociones se utilizaron observaciones de 30 segundos sobre la conducta de los niños. ✓ Para medir la emoción negativa y positiva, se emplearon indicadores sobre la base de su intensidad, frecuencia y duración. ✓ Para evaluar el control esforzado se utilizaron ítems de las subescalas de focalización atencional, control inhibitorio y cambio atencional de los Children's Behavioral Questionnaires (CBQ, Rothbart et al., 2001). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tanto la expresividad de las emociones como el control esforzado se relacionaron con la implicación académica y las relaciones con los maestros, así como con problemas de comportamiento en la escuela. ✓ Específicamente, la expresividad negativa se relacionó de manera inversa con el control esforzado y la implicación académica, y de manera directa con el conflicto estudiante- maestro y los problemas conductuales.

		externalización de los problemas de comportamiento en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para medir la implicación académica se emplearon observaciones de 30 segundos durante las clases. ✓ Para evaluar la relación entre alumno y profesor se utilizaron 15 ítems de la Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001). ✓ Para medir los problemas externalizantes se empleó el MacArthur Health and Behavior Questionnaire (HBQ; Armstrong et al., 2003). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El control esforzado se relacionó de manera directa con la implicación académica y la cercanía entre estudiante y maestro, y de manera inversa con el conflicto estudiante-maestro y los problemas conductuales. ✓ La expresividad de emociones positivas no se relacionó con ningún resultado. ✓ El control esforzado moderó las relaciones de la expresividad emocional con los resultados escolares, de modo que los niños con CE bajo pueden estar en mayor riesgo de sufrir el efecto perjudicial de la expresividad de las emociones negativas en los resultados escolares que los niños con un CE alto. ✓ Por último, por sexos, las niñas presentaron puntuaciones más altas en control esforzado y mostraron más expresividad de emociones negativas.
George et al. (2011)	n= 236 familias: incluyendo padre, madre e hijo/a. Oeste y noroeste de los Estados Unidos.	Examinar la relación entre el apego de los niños y niñas, el nivel cortisol basal y las reacciones emocionales del niño al estrés familiar con la competencia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para evaluar el apego madre-hijo se se utilizó el procedimiento de Main y Cassidy (1988), denominado Situación Extraña. ✓ Para medir el nivel de cortisol basal de los niños/as, se empleó una recogida de muestras de saliva. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El nivel de cortisol basal de los niños/as y las reacciones emocionales ante el estrés familiar estaban relacionadas con los resultados escolares y las actitudes hacia la escuela. ✓ Específicamente, un apego seguro y unos niveles de cortisol basal normales contribuían a una mayor competencia

		escolar y las actitudes positivas de los niños hacia la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para evaluar las reacciones emocionales familiares se utilizó la Tarea de ira telefónica simulada. ✓ Para medir la competencia escolar reportada por los padres se utilizó el Informe-Padre del Perfil de Auto percepción para los Niños (SPPC; Harter, 1982). ✓ Para evaluar la actitud positiva de los niños/as hacia la escuela se empleó el Cuestionario de los Nueve Artículos de Agrado y Evitación Escolar (SLAQ; Ladd y Price, 1987). 	<p>académica; mientras que un apego inseguro y reacciones emocionales negativas al estrés familiar contribuían a una menor competencia académica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Asimismo, entre aquellos que presentaron reacciones emocionales al estrés familiar y tenían niveles elevados de cortisol, los que tenían un apego seguro mostraron actitudes más positivas hacia la escuela que aquellos que tenían un apego inseguro.
Ogg et al. (2015)	n = 181 (55.2% niños) de 14 escuelas de jardín de infantes. Dos sitios geográficos distintos: del sureste del Estados Unidos y del este de Canadá.	Examinar la relación entre la falta de atención, los comportamientos académicos habilitadores (la motivación, el compromiso y las habilidades interpersonales) y los resultados tempranos de alfabetización.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizaron evaluaciones en tres momentos: otoño, invierno y primavera. ✓ Para medir la falta de atención se se empleó la Lista de Verificación de Síntomas de TDAH-4 (Gradow y Sprafkin, 2008), analizando la falta de atención (IN) y la hiperactividad/impulsividad (HI). ✓ Para medir los comportamientos académicos habilitadores, se utilizaron Escalas de Evaluación de la Competencia Académica – Formulario de Registro del Maestro (ACES; DiPerna y Elliott, 2000); en concreto Subescalas de Habilidades Interpersonales, Subescalas de Motivación y Subescalas de Compromiso. ✓ Para evaluar la alfabetización temprana se utilizaron Pruebas AIMSweb de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El compromiso predijo los niveles iniciales de alfabetización de los niños, sugiriendo que es un importante mediador entre la falta de atención y las habilidades de alfabetización tempranas. ✓ La motivación se relacionó positivamente con el compromiso. ✓ Una mayor inatención predijo negativamente tanto la motivación como las habilidades interpersonales. ✓ Estos hallazgos sugieren que comportamientos interpersonales, motivación y compromiso juegan un papel importante en la relación entre inatención y alfabetización temprana. ✓

			Alfabetización Temprana (Shinn y Shinn, 2012).	
Onchwari et. Keengwe (2011)	n = 33 niños procedentes del programa Head Start (n=13) y de un Centro de Desarrollo de la Primera Infancia (n=20). De 3 a 5 años Medio Oeste de EEUU.	Analizar la relación entre la capacidad de regulación de las emociones y el comportamiento.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para medir la regulación emocional se utilizó el Listado de Verificación de Regulación de las Emociones (ERC; Shields y Cicchetti, 1997) desarrollada por Fujiki et al. (2002). ✓ Para evaluar el comportamiento se emplearon de grabaciones, que fueron registradas en el Listado de Grabación del Comportamiento, elaborado ad hoc para el presente estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La capacidad de regulación emocional presentaba una alta correlación con el desarrollo de comportamiento adecuados. ✓ En general los maestros evaluaron la capacidad de regulación emocional como elevada. ✓ En cuanto a los sexos, la capacidad de regulación emocional fue ligeramente superior en las niñas.
Ponitz et al. (2009)	n = 343 niños de preescolar. De un área periférica urbana de nivel socioeconómico medio-alto en Michigan y un entorno rural de nivel socioeconómico mixto en Oregon, Estados Unidos.	Analizar la relación entre la regulación del comportamiento y el rendimiento en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fueron evaluados en el reclutamiento en otoño (preescolar) y en primavera (jardín de infancia). ✓ Para evaluar la regulación del comportamiento se empleó la tarea Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS). ✓ Para medir el rendimiento en el aula, se utilizaron tres subpruebas de Woodcock-Jonhon denominadas Pruebas de rendimiento de la batería psicoeducativa III (Woodcock y Mather, 2000): la Subescala de Problemas Aplicados, la Subescala de Vocabulario y la Subescala de Identificación de Letras. ✓ Para evaluar el temperamento de los niños se utilizó el Cuestionario de Comportamiento 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los niños con puntuaciones más altas en regulación del comportamiento en otoño, recibieron calificaciones más altas en el enfoque de atención, control inhibitorio, matemáticas, alfabetización, habilidades de vocabulario y regulación del comportamiento en el aula en primavera, ✓ pero no predijeron habilidades interpersonales. ✓ En relación con el sexo, las niñas ganaron más vocabulario que los niños.

			<p>Infantil (CBQ; Putnam y Rothbart, 2006; Rothbart et al., 2001).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para medir el funcionamiento en el aula se empleó la Escala de Calificación del Comportamiento Infantil (CBRS; Bronson et al., 1995). 	
Sette et al. (2014)	<p>n = 129 Sexo: 63 niños y 66 niñas de preescolar. De 7 aulas de escuelas públicas. Roma, Italia.</p>	<p>Examinar el rol moderador de la calidad de la relación alumno-maestro (cercanía, conflicto y dependencia) sobre la relación entre la timidez de los niños/as y la competencia-desajuste social en el aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para medir la relación alumno-maestro se utilizó la Escala de Relaciones Entre Estudiantes y Maestros (STRS; Pianta, 2001); donde se evalúa la cercanía, el conflicto y la dependencia entre el alumno y el maestro. ✓ Para evaluar la timidez de los niños/as se empleó el Cuestionario de Comportamiento Infantil (CBQ; Putnam y Rothbart, 2006), del cual destaca la Subescala de Timidez. ✓ Para medir el ajuste y desajuste emocional se utilizó el Formulario Corto de Competencia Social y Evaluación del Comportamiento (SCBE-30; LaFreniere y Dumas, 1996). ✓ Para evaluar el gusto por los compañeros/as se empleó Procedimiento Sociométrico de Imagen Bien Validado (Asher et al., 1979). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La timidez se relacionó positivamente con el rechazo y los problemas internalizantes y negativamente con la cercanía y el conflicto en las relaciones alumno-maestro. ✓ Asimismo, la cercanía, el conflicto y la dependencia en las relaciones niño-maestro moderaron la relación entre la timidez y la competencia y desajuste social en el aula. Así, por ejemplo, entre los niños con bajos niveles de cercanía, la timidez se asoció negativamente con la competencia social y positivamente con el rechazo de los pares. En los niños con elevados niveles de dependencia, hubo una relación negativa entre timidez y competencia social. ✓ Estos hallazgos sugieren que la relación entre el niño y el maestro puede ser un factor protector para evitar el desajuste social.