

5

DOI | <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.59503.8.9.c01>

Habilidades Socioemocionales: Aspectos Teóricos y Propuesta de Instrumento para Evaluar a Niños de Educación Preescolar y Primaria

Socio-emotional Skills: Theoretical Aspects and Instrument Proposal to Evaluate Preschool and Primary School Children

Yolanda Guevara-Benítez, Juan Pablo Rugerio-Tapia, Karlena Cárdenas-Espinoza, Ángela Hermosillo-García, Jorge Guerra-García y Berenice Romero-Mata

Contribución de los Autores

Los autores contribuyeron de la siguiente manera: Y G B: Diseño de la investigación y diseño del instrumento; búsqueda, selección, lectura y análisis de literatura relacionada con el tópico de la investigación; aplicación del estudio piloto; análisis de datos y resultados; revisión del instrumento y redacción del capítulo. R T J P: Diseño de la investigación y diseño del instrumento; búsqueda, selección, lectura y análisis de literatura relacionada con el tópico de la investigación; aplicación del estudio piloto; análisis de datos y resultados; revisión del instrumento y redacción del capítulo. C E K: Diseño de la investigación y diseño del instrumento; búsqueda, selección, lectura y análisis de literatura relacionada con el tópico de la investigación; aplicación del estudio piloto; análisis de datos y resultados; revisión del instrumento y redacción del capítulo. H G A: Diseño de la investigación y diseño del instrumento; búsqueda, selección, lectura y análisis de literatura relacionada con el tópico de la investigación; aplicación del estudio piloto; análisis de datos y resultados; revisión del instrumento y redacción del capítulo. G G J: Diseño del esquema básico del capítulo; búsqueda, selección, lectura y análisis de literatura relacionada con el tópico de la investigación; análisis de datos y resultados; revisión del instrumento y redacción del capítulo. R M B: Diseño del esquema básico del capítulo; búsqueda, selección, lectura y análisis de literatura relacionada con el tópico de la investigación; análisis de datos y resultados; revisión del instrumento y redacción del capítulo.



Resumen

Las Habilidades Socioemocionales son un factor importante en el desarrollo psicológico, sobre todo en sus etapas iniciales. Existe un consenso en que se relacionan con la regulación de aspectos afectivos, cognoscitivos y comportamentales de la persona, vinculados a sus interacciones sociales, con la finalidad de favorecer una armonía socioemocional. Su evaluación a través de instrumentos válidos y confiables es un recurso inestimable para el profesional de las Ciencias de la Conducta. El objetivo del presente capítulo es fundamentar la importancia que tienen las Habilidades Socioemocionales en el desarrollo psicológico, y exponer una propuesta de instrumento de evaluación para ser aplicado en población infantil mexicana que cursa el nivel de educación básica inicial. Para llevar a cabo lo anterior, en la primera parte, Antecedentes, se exponen diferentes enfoques teóricos que aluden al constructo referido. También se mencionan algunos instrumentos y procedimientos diseñados para su

evaluación. En la segunda sección, Desarrollo, se describe la justificación y el procedimiento utilizado para el diseño y la construcción del *Instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional de niños de preescolar y primaria*. Además, se expone el proceso de validación a través de jueces expertos, su aplicación en un estudio piloto, el análisis de los datos recabados durante dicho estudio y los cambios realizados a la prueba, derivados de su revisión. Como resultado de este proceso el instrumento quedó conformado por 10 dimensiones con un total de 90 reactivos. Finalmente, se concluye que el instrumento es una opción viable para valorar las Habilidades Socioemocionales en niños pequeños.

Palabras Clave: Habilidades Socioemocionales, instrumento de evaluación, educación preescolar y primaria, cognitivo conductual, competencia social.

Abstract

Socio-emotional Skills are an important factor in psychological development, especially in its initial stages. There is a consensus about that they are related to the regulation of affective, cognitive and behavioral aspects of the person, linked to their social interactions, in order to promote socio-emotional harmony. Its evaluation through valid and reliable instruments is an invaluable resource for the professional of Behavioral Sciences. The objective of this chapter is to establish the importance of Socio-emotional Skills for psychological development, and to present a proposal for an evaluation instrument to be applied to the child population that is enrolled in the initial basic education level. To carry out the above, in the first part, Background, different theoretical approaches that allude to the above construct are presented. The second section, Development, describes

the rationale and procedure used to design and construct the *Socio-emotional development assessment instrument for preschool and primary school children*. In addition, the validation process through expert judges, its application in a pilot study, the analysis of the data collected during the study, and the changes made to the test, derived from its review, are presented. As a result of this process, the instrument was made up of 10 dimensions with a total of 90 items. Finally, it is concluded that there is a viable option for assessing Socio-Emotional Skills in young children.

Keywords: Socio-emotional skills, assessment instrument, preschool and primary education, cognitive behavioral, social competence.

Contenido temático

- Resumen, 127
- Abstract, 127
- 5.1 Alcance del capítulo, 128
- 5.2 Antecedentes, 128
- 5.3 Desarrollo, 134
- 5.4 Conclusiones, 139
- 5.5 Referencias, 142
- 5.6 Anexo A. Instrumento para Evaluación del Desarrollo Socioemocional de Niños de Preescolar y Primaria, 145
- 5.7 Anexo B. Formato para Transcribir y Calificación Respuestas del Instrumento para Evaluación del Desarrollo Socioemocional de Niños de Preescolar y Primaria, 151
- 5.8 Anexo C. Formato para Vaciado de Datos. Instrumento para Evaluación del Desarrollo Socioemocional de Niños de Preescolar y Primaria, 160



“Toda medición del comportamiento es una forma de intervención.”

— Sidney Bijou —

El objetivo del presente capítulo es fundamentar la importancia de las Habilidades Socioemocionales (HSE) para el desarrollo psicológico y exponer una propuesta dirigida a su evaluación en población infantil que cursa el nivel de educación básica inicial. El documento se presenta en tres secciones y tres anexos, a saber:

En la primera sección, Antecedentes, se exponen los aspectos básicos de diferentes enfoques teóricos que aluden al constructo de Habilidades Socioemocionales, sus definiciones y principales dimensiones. Así mismo, se mencionan algunos instrumentos y procedimientos diseñados para su evaluación, tanto a nivel internacional, como en el contexto nacional mexicano.

El segundo apartado, denominado Desarrollo, describe la justificación y el procedimiento llevado a cabo para el diseño y la construcción del *Instrumento para evaluación del desarrollo socioemocional de niños de preescolar y primaria*. Se expone el proceso de validación a través de jueces expertos, así como su aplicación en un estudio piloto, el análisis de los datos recabados durante dicho estudio y los cambios realizados a la prueba, derivados de su revisión.

La tercera sección presenta las conclusiones del capítulo. Finalmente, se incluyen tres anexos: (a) instrumento, (b) formato para transcripción y calificación de respuestas y (c) formato para el vaciado de datos.

5.1 Alcance del capítulo

En fechas recientes, el tema de las Habilidades Socioemocionales ha generado gran interés por parte de diversas disciplinas relacionadas con la promoción de la salud, el desarrollo psicológico y la educación (Cefai et al., 2018; Rodrigues et al., 2021); sin embargo, el análisis de este tipo de comportamientos no es nuevo. Peña (2021) afirma que la educación emocional se ha analizado a través de los años desde diferentes enfoques. En el caso del contexto educativo, se ha con-

templado la promoción de las HSE como parte del currículo, dada su importancia para la vida del alumnado.

Uno de los enfoques pioneros que fincaron las bases conceptuales acerca del tema de las HSE fue la psicología cognitivo conductual. Bajo esta perspectiva, Caballo (1993) señaló la importancia del aprendizaje de habilidades sociales, junto con la disminución de barreras como la ansiedad y pensamientos negativos. Este tipo de habilidades promueven en las personas la

5.2 Antecedentes



capacidad de interactuar en distintos contextos individuales e interpersonales. En forma concreta, el autor definió la competencia social de la manera siguiente:

El conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1993, p. 6).

La competencia social se encuentra constituida por tres componentes principales: (a) afectivo-emocional, que incluye apego, expresividad y autocontrol; (b) cognitivo, en el que se agrupa el conocimiento social, asumir una perspectiva y explicación de atribuciones, así como el razonamiento moral, y (c) conducta social, relacionada con las habilidades de comunicación verbal y no verbal, cooperación, apoyo, participación y manejo de conflictos (Caballo, 1993).

Como parte del desarrollo psicológico, las conductas y estrategias vinculadas a la competencia social son aprendidas por las personas desde edades tempranas, a través de la interacción con otros individuos dentro de los contextos inmediatos de los niños, entre ellos el hogar y la escuela. Durante estos primeros contactos, los infantes desarrollan las competencias sociales básicas y necesarias para interactuar posteriormente en otros contextos cada vez más amplios, inclusive con diferentes culturas (Caballo et al., 2017; Monjas, 2002; Peña, 2021). Es decir, el desarrollo social se da en forma progresiva, promovido por la interacción con otras personas, quienes moldean, modelan y corrigen este tipo de comportamientos. Monjas (2002) afirma que “ningún niño nace simpático, tímido o socialmente dé-

bil; a lo largo de la vida se va aprendiendo a ser de un modo determinado” (p.31).

Si bien los trabajos de Caballo acerca del desarrollo de la competencia social son considerados como los precursores en el tema, en esa misma época, el interés en este fenómeno comenzó a ser atractivo para diversas organizaciones como la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL por sus siglas en inglés), la cual acuñó el término Habilidades Socioemocionales para referirse a un conjunto de competencias sociales. Este término es el más empleado en la literatura sobre el tema.

Peña (2021) señala que este tipo de habilidades son susceptibles de ser enseñadas dentro de contextos educativos formales (educación emocional), planteamiento que surge como respuesta a las necesidades sociales de los educandos. Tales conductas, generalmente, no se contemplaban dentro de los planes de estudio, pero cada vez se reconoce más la importancia de que los alumnos las identifiquen, comprendan, expresen y regulen, para que puedan interactuar de forma efectiva con sus congéneres.

Abordar el concepto de HSE conlleva a enfatizar la importancia de la educación emocional, fenómeno que ha sido discutido en forma recurrente en los últimos tiempos. Sin embargo, Alvarez (2020) indica que es un tema que ha estado presente desde las culturas antiguas; menciona que este tipo de educación planteaba la expresión de las emociones ligadas a las “virtudes” y “vicios” en el ser humano, por lo que se argumentaba la necesidad de aprender a gestionarlas con el objetivo de promover las virtudes y reducir los vicios.

Los fundamentos teóricos cognoscitivos y constructivistas señalan que el desarrollo de la razón y del conocimiento, entendidos como procesos cognitivos, se encuentran relacionados con variables de carácter



afectivo y emocional. Los trabajos relativos a la expresión de las emociones y la conducta no verbal abonaron hacia el reconocimiento de estas primeras como rasgos instintivos universales en las personas, identificando al menos seis emociones básicas: miedo, alegría, tristeza, ira, asco y sorpresa (Alvarez, 2020).

Por otra parte, la teoría de las inteligencias múltiples sugirió la existencia de diversos tipos de inteligencia; una de ellas involucra a las emociones y su control por parte del individuo. Al manejo de las respuestas emocionales se le denominó inteligencia emocional, entendida como la capacidad con la que cuentan las personas para reconocer sentimientos propios y ajenos, motivarse y manejar las relaciones de forma adecuada. Está constituida por cinco componentes: conciencia de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (Alvarez, 2020; Cedeño et al., 2022; Valdez-Rivera et al., 2022).

A partir de lo expuesto, el desarrollo socioemocional y la inteligencia emocional se convirtieron en objetos de análisis por parte de diferentes disciplinas como la neuropsicología, apoyadas en los avances tecnológicos de la época. La psicología no fue la excepción y diferentes corrientes teóricas como el humanismo y el cognoscitismo abordaron el fenómeno (Alvarez, 2020).

Desde el paradigma cognitivo conductual, se han llevado a cabo trabajos de investigación con el objetivo de analizar y dar cuenta de la relación entre las emociones y la conducta. Al respecto, Vargas y Muñoz (2013) señalan que algunas perspectivas conductuales han desarrollado un concepto análogo al término inteligencia emocional, denominado regulación emocional. Este concepto ha sido definido como un proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bien-

estar individual y colectivo (Gómez & Calleja, 2016). Ello implica el desarrollo de conocimientos y habilidades, así como su aplicación en forma conjunta.

En la literatura sobre el tema existen diferentes términos para aludir a las HSE. Por ejemplo, en los escritos sobre administración de negocios es común encontrar el concepto habilidades blandas; en los de economía, habilidades no-cognoscitivas; en los de psicología sobre procesos de aprendizaje habilidades del carácter, rasgos de personalidad y temperamento, y más frecuentemente, el término Habilidades Socioemocionales (Sánchez et al., 2016). Además de diferentes términos, también pueden ubicarse definiciones que pueden mostrar cierta variedad, aunque en esencia se plantean dimensiones similares. Esto se hace evidente al revisar documentos de organizaciones reconocidas mundialmente.

La Network of Experts Working on the Social Dimension of Education and Training (NESET), de la Comisión Europea, desarrolló un marco conceptual para describir y promover el aprendizaje de las HSE en los estudiantes. Este tipo de educación es definida como el proceso por el cual una persona adquiere competencias sociales y emocionales para su desarrollo personal, social y académico, a través del currículo. Ahí se establecen dos dominios de competencias: las intrapersonales y las interpersonales, además de habilidades específicas relacionadas con la comprensión de uno mismo y de los demás, expresión y regulación de emociones, desarrollo de relaciones sanas y afectuosas, toma de decisiones éticas y responsables, uso de las propias fortalezas y superación de las dificultades presentadas en los ámbitos sociales y académicos (Cefai et al., 2018).

Otra agrupación que ha tenido un gran impacto en el estudio, difusión



e implementación de programas para fomentar las HSE, es la ya mencionada CASEL, que se encarga de apoyar el aprendizaje y el desarrollo de dichas habilidades en estudiantes, a través de múltiples actividades, tales como investigación, elaboración de programas académicos e impartición de talleres (Cartagena et al., 2023; Martínez-Yarza et al., 2023; Walton et al., 2019). Este organismo define el aprendizaje social y emocional como un proceso de adquisición y aplicación de conocimientos, destrezas y actitudes que favorecen identidades saludables, manejo de sentimientos, lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía, establecer y mantener relaciones de apoyo, así como tomar decisiones responsables (CASEL, 2024).

Con base en las definiciones y dimensiones ya señaladas, se han llevado a cabo trabajos de investigación encaminados hacia el análisis de las HSE y su aprendizaje a través de programas de intervención.

Payton et al. (2008) realizaron una revisión de diversos programas dirigidos al desarrollo de HSE en estudiantes de educación básica. Estos autores señalan que la mayoría de las investigaciones analizadas coinciden en que dichas habilidades implican haber desarrollado conocimientos, actitudes y destrezas para: (a) reconocer y gestionar emociones, (b) establecer y alcanzar objetivos positivos, (c) mostrar interés y preocupación por los demás, (d) establecer y mantener relaciones positivas, (e) tomar decisiones responsables y (f) manejar situaciones interpersonales de manera efectiva.

Por otro lado, en el metaanálisis realizado por Durlak et al. (2011), sobre las intervenciones orientadas al aprendizaje de habilidades sociales y emocionales, mencionan que los objetivos de dichos programas, sobre todo los que tienen un marco teórico basado en la organización CA-

SEL, consisten en fomentar el desarrollo de cinco conjuntos interrelacionados de competencias cognoscitivas, afectivas y conductuales, como son: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para una buena relación y toma responsable de decisiones.

Como se puede apreciar, las revisiones realizadas por Payton et al. (2008) y Durlak et al. (2011), así como los trabajos llevados a cabo por las instituciones NESET (Cefai et al. 2018) y CASEL (2024), muestran similitudes en cuanto a las dimensiones implicadas en las HSE. Todos aluden a la toma de conciencia y la autogestión de las emociones, la empatía, la sana relación con los demás, la toma responsable de decisiones, entre otras.

De la misma forma, las organizaciones mencionadas destacan la importancia de la enseñanza de estas habilidades a través de los planes de estudio. CASEL enfatiza que la escuela, la familia y la comunidad son los principales contextos para diseñar y establecer prácticas de colaboración, orientadas a fomentar el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes. NESET propone un currículum balanceado entre las competencias intra e interpersonales, apoyado por actividades transversales o interdisciplinarias, en un clima positivo dentro del aula y con una colaboración activa de los padres.

Una tarea importante en el campo de las HSE es la construcción y aplicación de instrumentos que permitan evaluar el progreso que muestran las personas en habilidades de competencia social. Esta labor se ha llevado a cabo a través de herramientas que suelen basarse en diferentes modelos y, por tanto, pueden ubicarse algunas divergencias entre ellas. Las pruebas más conocidas son aquellas diseñadas para ser aplicadas a gran escala, por parte de organizaciones no gubernamentales o por autoridades educativas.

Una tendencia que se ha observado en los últimos años es la incorporación de reactivos que miden HSE como parte de los instrumentos utilizados para las evaluaciones a gran escala, los cuales se enfocaban exclusivamente en las habilidades académicas. Una muestra de ello es lo que ha ocurrido con el *Programme for International Student Assessment* (PISA), que ha incorporado la evaluación de habilidades no académicas, por ejemplo, la resolución de problemas y el pensamiento creativo (Administración Nacional de Educación Pública, 2021). Tales habilidades se abordan mediante el Cuestionario de Contexto, a través del cual es posible recabar información relacionada con aspectos económicos, sociales y culturales de los jóvenes, además de los constructos relacionados con las experiencias y resultados de aprendizaje en un área de conocimiento en particular (Matemáticas, Lectura y Ciencias).

De hecho, en la prueba PISA 2022 se incluyó la evaluación de aspectos socioemocionales, tales como autoeficacia, ansiedad, esfuerzo y persistencia para el área de conocimiento de Matemáticas (Organization for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2023).

El primer esfuerzo internacional para evaluar las HSE estuvo representado por la aplicación de una encuesta denominada *The Survey on Social and Emotional Skills* (SSES). Consiste en un cuestionario dirigido a estudiantes, docentes, directores y padres; se responde en línea, a excepción de la prueba para estos últimos, que también está disponible en versión impresa. La encuesta fue aplicada, en 2019, a un grupo de niños de 10 años y a otro de jóvenes de 15 años; aborda dimensiones tales como apertura a las experiencias, desempeño para la tarea, extraversión, colaboración y regulación emocional. Además, se obtiene información sobre aspectos contextuales

como datos sociodemográficos, características del entorno familiar, de sus pares y de su comunidad (OECD, 2021).

El proyecto EU-SELF (Social and Emotional Skills Development in Early Childhood Education and Care in Europe) elaboró un compendio de 80 instrumentos, usados para evaluar las HSE en niños menores de siete años, cuya base conceptual es el modelo CASEL. Algunos de estos materiales fueron diseñados para menores de 36 meses, incluyendo las dimensiones de autoconciencia, conciencia social y autogestión; otros, para una población entre tres y siete años, que también evalúan las habilidades para relacionarse, así como los problemas emocionales y de conducta. En cada instrumento se indican las fuentes de información a utilizar: valoración directa del infante, observación, entrevistas (con padres o docentes) y cuestionarios (Koltcheva et al., 2022).

En el contexto latinoamericano, Mels y Panizza (2018) describen algunas experiencias de evaluación de las HSE, con diferentes pruebas, a gran escala y a nivel nacional. En Uruguay, ubicaron la prueba *Aristas*, que cuenta con dos versiones; una para estudiantes de sexto año de primaria, que evalúa las dimensiones: motivación y autorregulación del aprendizaje, habilidades interpersonales e intrapersonales, y otra para estudiantes de tercer año de educación media en la que se agrega la dimensión conductas de riesgo.

En Chile, se aplicó la *Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia* (ELPI), para niños menores de siete años, que evalúa HSE como: autorregulación, comunicación, funcionamiento adaptativo, autonomía, interacción con personas, reactividad emocional, ansiedad/depresión, conductas agresivas, entre otras. Otro ejemplo es el *Operativo Nacional de Evaluación de Calidad Educativa: APRENDER*, implementado en Argentina, con estudiantes de sexto grado de primaria y secundaria.



En esta prueba se evalúan las habilidades para relacionarse y la autoeficacia académica (Mels & Panizza, 2018).

Además de los sistemas a gran escala, también se han diseñado pruebas para ser empleadas en contextos determinados y dirigidas a poblaciones con características específicas.

Con base en el modelo CASEL, Mestizo (2024) desarrolló una escala tipo Likert para obtener información sobre la percepción de los alumnos acerca de su aprendizaje de HSE, con base en las dimensiones de: autoconciencia, autorregulación, empatía y habilidad para relacionarse. Después de ser sometida al juicio de expertos y a una aplicación piloto, la prueba se administró a estudiantes de preescolar, así como de tercero, sexto y octavo grados, en algunos centros escolares de El Salvador.

En Colombia, Bermúdez (2010) diseñó y validó la *Escala de Competencia Social* para niños de tres a seis años, que se aplica a los padres para evaluar: orientación prosocial, iniciativa social, autocontrol, habilidades interpersonales y asertivas. Mientras que, en el contexto mexicano, la evaluación de HSE se ha llevado a cabo como parte del *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (PLA-NEA), que en el año 2018 incorporó las dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE], 2018).

Como puede observarse, no hay un consenso acerca de todos los conceptos relativos a las HSE y ello ha influido en la forma de llevar a cabo la evaluación de las competencias sociales. Como resultado, se han presentado algunas dificultades para disponer de instrumentos que permitan hacer comparaciones de los hallazgos reportados (Organización de las

Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

La principal dificultad para la evaluación de las HSE radica en que los instrumentos no necesariamente pueden ser aplicados en una región habiéndose desarrollado en otra. Es decir, aun cuando en el contexto internacional se identifique una cantidad importante de pruebas, sus características lingüísticas y culturales pueden dificultar su uso en otras regiones; por ello, al igual que sucede con otros constructos psicológicos, algunas pruebas han sido adaptadas y, en otros casos, los especialistas prefieren diseñar sus propios sistemas de evaluación.

5.2.1 Justificación

En el contexto educativo, tienen lugar acciones cuyo fin último es promover en forma eficiente el desarrollo de habilidades y conocimientos por parte de los estudiantes. Entre dichas acciones, se encuentra la búsqueda de los factores que afectan el aprendizaje de los educandos. Como se ha mencionado, las HSE y su análisis se han convertido en temas de interés creciente en el campo de la educación, sobre todo porque se ha observado una correlación entre estas competencias y el desempeño académico (Ferreira de Melo et al., 2021; Mestizo, 2024; Rodrigues et al., 2021).

La escuela es un espacio de convivencia, por ello, los estudiantes requieren de las habilidades necesarias para construir relaciones funcionales que les permitan un desarrollo social, y trabajar de forma colaborativa en las diversas actividades que realizan. La ausencia de HSE pone a los alumnos en riesgo de vivir en situaciones de desadaptación, incluyendo bajos niveles de conductas asertivas, problemas de autoconcepto y dificultades interpersonales; aspectos que se han asociado con desempeños académicos inferiores a los esperados (Cedeño et al., 2022; Guevara et al., 2022). En niveles de educación



media superior y superior, la falta de competencia social y la desadaptación académica puede llevar, incluso, a problemas de salud mental como estrés, depresión, ansiedad y desórdenes alimenticios (Rodríguez et al., 2021).

Los hallazgos relacionados con el impacto de las HSE sobre diversos aspectos del desarrollo, sobre todo los vinculados con el área escolar y la salud mental, han generado el interés global por conocer los niveles de logro en estas habilidades, en alumnos de diferentes edades y grados escolares, así como estudiar los factores que las promueven.

Dentro del campo, resulta sobresaliente el trabajo de la psicología cognitivo conductual y de organizaciones internacionales como la NESET y CASEL para definir a las HSE, así como para establecer las dimensiones que las conforman. Ello ha permitido tener un referente objetivo y, con ello, tener la posibilidad de diseñar y construir sistemas de evaluación, junto con programas de intervención para la promoción de tales competencias.

A pesar de estos avances, el proceso de medición de las HSE sigue representando un reto, ya que estas habilidades abarcan diferentes aspectos de carácter emocional, cognoscitivo y conductual. También debe considerarse, que la mayoría de los instrumentos diseñados suelen ser cuestionarios, entrevistas o escalas que pueden ser administrados por diferentes actores en el contexto escolar, inclusive por los mismos estudiantes (Guevara et al., 2022). Además, es importante señalar que algunas de estas pruebas han sido diseñadas para una población determinada en un contexto particular, lo que hace difícil su aplicación en condiciones diferentes.

Bajo este panorama, resulta evidente la necesidad de contar con herramientas que den cuenta de los niveles de desarrollo de HSE, de la manera más objetiva posible. Por ello, el presente capítulo centró su interés en el diseño, construcción, implementación en una fase piloto y revisión de un instrumento de evaluación de corte conductual, dirigido a la población infantil mexicana.

En este apartado se realiza una exposición del proceso que se siguió para el diseño del *Instrumento para evaluación del desarrollo socioemocional de niños de preescolar y primaria*, así como el procedimiento llevado a cabo para su validación por jueces expertos y los resultados obtenidos durante la primera aplicación, con una muestra de alumnos mexicanos de reciente ingreso en primer grado de primaria. Cabe aclarar que algunos de estos aspectos fueron reportados en el artículo de Guevara et al. (2022), donde se describe el estudio piloto. Aquí se retomaron aquellos elementos que contextualizan la presentación del instrumento en extenso, después de haber sido revisado.

5.3.1 Proceso de diseño del instrumento

Antes del diseño, se llevó a cabo una revisión de los estudios en el campo que han reportado sistemas de evaluación de habilidades sociales para infantes de edades tempranas, en el contexto hispano y latinoamericano. La mayor parte de ellos (Bermúdez, 2010; Isaza & Henao, 2011; Lacunza & Contini, 2009; Lacunza et al., 2009; Zych et al., 2016) consisten en formatos de observación y cuestionarios dirigidos a padres y profesores, pero no están diseñados para ser aplicados a los propios chicos. El único instrumento dirigido a preescolares fue la *Escala de reconocimiento, regulación, empatía y resolución de problemas* (Cepa et al., 2016), diseñada para niños españoles, por lo que su utilización

5.3 Desarrollo



en otros países tendría que llevarse a cabo después de realizar una serie de ajustes.

Además de la literatura especializada, se llevó a cabo una revisión de los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública de México, vigentes en ese momento (2018), ubicándose el Programa Nacional de Convivencia Escolar, denominado *Aprendamos a Convivir*, cuyo objetivo general se planteaba favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar armónica, pacífica e incluyente, que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar (Secretaría de Educación Pública, 2016).

El programa diseñado para nivel preescolar proponía seis ejes temáticos que guiaban la enseñanza de habilidades socioemocionales, sin embargo, no contenía un sistema de evaluación para que pudiera valorarse si los estudiantes habían cumplido con los objetivos.

Por lo anterior, el *Instrumento para evaluación del desarrollo socioemocional de niños de preescolar y primaria*, originalmente, tuvo un doble propósito: por un lado, contar con una herramienta para medir el nivel de desarrollo socioemocional de alumnos mexicanos que inician la educación básica primaria, y por otro lado, aportar a las escuelas un sistema de valoración para conocer el grado de cumplimiento de los objetivos del programa en preescolares. Por este último propósito, el instrumento se diseñó con base en los seis ejes temáticos y los objetivos derivados de dicho programa institucional.

Los reactivos se diseñaron para valorar las habilidades dentro de cada eje temático, con la siguiente distribución:

- I. Reconocimiento de sí mismo y los demás, y Autoestima. Parte 1: Conocimiento de características físicas

propias y de los demás. Parte 2: Conocimiento de habilidades propias y de los demás. Incluye reconocer habilidades y gustos de los niños, así como su percepción de autoeficacia.

- II. Parte 1: Identificación de emociones, que incluye reconocer cuatro emociones básicas: tristeza, alegría, enojo y miedo. Parte 2: Regulación de emociones. Parte 3: Emociones y conductas.
- III. Parte 1: Convivencia. Parte 2: Actividades conjuntas y respeto a los demás.
- IV. Las reglas: acuerdos de convivencia. Parte 1: Cortesía. Parte 2: Conocimiento de reglas. Parte 3: Importancia de las reglas.
- V. Manejo y resolución de conflictos.
- VI. Todas las familias son importantes, incluyendo el respeto a la diversidad.

Los materiales incluidos en el instrumento fueron diseñados considerando la edad de los niños, para que les resultaran atractivos. Se incluyeron dibujos representativos de cada aspecto, láminas que emulan los juegos de lotería y de memorama, además de emplear preguntas que utilizan términos comprensibles para ellos.

Para la aplicación se elaboró un cuadernillo de tamaño carta que contiene, por un lado, los materiales (dibujos) que debe visualizar el niño, mientras que del lado opuesto aparecen las preguntas e instrucciones que el evaluador debe dar al alumno participante durante la administración de cada parte de la prueba.

El instrumento se diseñó para ser aplicado individualmente y se sugiere no llevar a cabo registros durante su administración, sino grabar en audio toda la sesión para poder, posteriormente, registrar y valorar las respuestas del niño a cada pregunta. Estas grabaciones permiten, además de contar con un sistema de registro confiable, poder detectar signos de alerta que se

estén presentando en el ámbito escolar o en las familias de los alumnos.

5.3.2 Procedimiento de validación por jueces

En este procedimiento participaron cinco jueces expertos, los cuales cuentan con estudios de posgrado en Psicología Educativa, son profesores universitarios con 20 años de experiencia o más, además de realizar investigaciones empíricas y evaluaciones psicológicas infantiles.

Cada juez recibió el instrumento, junto con los materiales y un formato de evaluación en el que registró la pertinencia de los reactivos, así como de los materiales e instrucciones, asignando a cada aspecto una calificación sobre su grado de pertinencia para valorar la dimensión correspondiente: (1) inadecuada, (2) poco adecuada, (3) adecuada, y (4) totalmente adecuada. También se les solicitó a los jueces que escribieran sus observaciones o sugerencias si deseaban proponer cambios para mejorar algún aspecto.

Después de recibir los formatos que contenían la primera valoración de los cinco jueces, se realizaron ajustes en algunos materiales y criterios de respuesta. La versión corregida fue enviada a los jueces, quienes coincidieron en que el instrumento contaba con criterios de pertinencia en todos sus aspectos. También coincidieron en que el tipo de datos que pueden ser recabados con su aplicación individual, incluyendo las grabaciones en audio, permiten detectar signos de alerta, así como diseñar programas de intervención dirigidos al desarrollo socioemocional de los niños preescolares.

5.3.3. Aplicación del instrumento

Para la aplicación piloto del instrumento, se visitaron escuelas de la Ciudad de México, ubicadas en colonias con un nivel sociocultural bajo. Se solicitó a los directivos y profesores su autorización para evaluar las habilidades socioemocionales de los niños. Se obtuvo el permiso para la apli-

cación en cinco grupos de primer grado de primaria, de tres escuelas públicas.

Participantes. La selección de los participantes fue de tipo intencional, por lo que se tomó en cuenta a todos los integrantes de los grupos escolares autorizados (grupos intactos). Se evaluaron 69 alumnos con un rango de edad entre 5 y 7 años (edad promedio de 5.8 años) 56.5 % de sexo masculino y 43.5 % de sexo femenino. La mayoría de los niños contaba con antecedentes de instrucción preescolar, al menos del último grado de ese nivel escolar.

Procedimiento. La evaluación de los participantes se realizó a inicios del ciclo escolar, dentro de los mismos centros en los que estaban inscritos. Se aplicó individualmente el *Instrumento para evaluación del desarrollo socioemocional de niños de preescolar y primaria*, en un aula o espacio similar que cada escuela proporcionó. Todas las pruebas fueron administradas por psicólogos integrantes del equipo de investigación, realizando las preguntas y las grabaciones en audio de las respuestas de los niños. El tiempo promedio de aplicación del instrumento fue de 45 minutos.

Consideraciones éticas. El estudio contó con diversas consideraciones éticas, fundamentales para garantizar la protección de derechos, seguridad y bienestar de los niños, mismas que a continuación se señalan:

1. Consentimiento informado
 - Autorización institucional: se obtuvo el permiso de los directivos y profesores de las escuelas, quienes informaron a los padres o tutores legales de los niños. Esto implicó proporcionar información clara y completa sobre el propósito del estudio, los procedimientos, la confidencialidad de los datos, los posibles beneficios de la participación y el aseguramiento de que



cualquier incomodidad manifestada por los niños, sería motivo de interrupción de su participación.

- Asentimiento de los niños: fue fundamental solicitar la aceptación verbal de los participantes, asegurándonos de que comprendieron cómo sería su participación y se respetó su derecho a negarse.
2. Confidencialidad y manejo de datos. Las grabaciones en audio y los datos personales de los niños fueron tratados bajo estrictos protocolos de confidencialidad.
 3. Minimización de riesgos
 - Entorno seguro y adecuado: las evaluaciones se realizaron en un espacio amplio, con luz y ventilado, proporcionado por la escuela, y siempre estuvo a distancia un miembro de la institución.
 - Antes de la aplicación, se revisaron los reactivos para asegurar que las preguntas y el procedimiento no resultaran intrusivos, estigmatizantes o que generan incomodidad para los niños.
 - Intervención ante signos de alerta: en el caso de que el equipo de investigación identificara violencia, abuso o discriminación, se informó a la institución a través del reporte exclusivo para las autoridades escolares.
 4. Competencia de los investigadores. Los psicólogos responsables de la aplicación del instrumento recibieron capacitación no solo en el manejo de este, sino también en el trato ético y profesional con niños, especialmente al abordar temas sensibles como violencia o discriminación.
 5. Uso responsable de los resultados a publicar. Los datos obtenidos no fueron utilizados ni analizados de manera que estigmatizaran o discriminaran a los niños, sus fami-

lias o las escuelas participantes y su reporte fue elaborado de manera anónima.

6. Transparencia y finalidad del estudio. La institución escolar fue informada a través de un reporte de los resultados y de la finalidad de su publicación, esta a su vez pudo compartir datos de cada niño a sus respectivos padres, garantizando el conocimiento accesible de los mismos a las personas involucradas.
7. Ajustes y mejora del instrumento. Los ajustes posteriores al instrumento consideraron las experiencias recogidas en el estudio piloto para evitar preguntas o procedimientos que pudieran resultar sensibles o problemáticos para los participantes, como el tiempo de aplicación.

Registro y análisis de datos. Para llevar a cabo el registro de las respuestas de los participantes, se utilizó una base de datos del programa SPSS. Para ello, dos psicólogos escuchaban la grabación y acordaban conjuntamente el tipo de respuesta emitida en cada caso. Adicionalmente, en un archivo Excel, se anotaban los signos de alerta, o sea, aquellas expresiones de los alumnos que pudieran indicar que, dentro de la escuela o en su hogar, se ubicaban situaciones de discriminación, violencia, abuso o aislamiento. El análisis de los datos se realizó con las pruebas no paramétricas H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney.

5.3.4 Resultados del estudio piloto

Para valorar los resultados se obtuvieron porcentajes de respuesta individuales, así como porcentajes promedio, por escuela y para la muestra total. Los valores iguales o menores al 60 % se consideraron bajos o limitados.

Los datos promedio de la muestra total indicaron desempeños globales bajos en dos aspectos: en el Bloque I, Parte1, conocimiento de características físicas propias



y de los demás, así como en el Bloque IV, Parte 3, importancia de las reglas en la escuela y en la casa, con niveles alrededor del 60 %. Lo mismo ocurrió en el Bloque II, Parte 3, emociones y conductas, y en el Bloque VI, reconocimiento de la importancia de la familia y el respeto a la diversidad.

En los demás aspectos evaluados, los promedios se presentaron en niveles que pueden considerarse medios, entre 70 y 80 %; los niveles altos, alrededor del 90 %, se obtuvieron en el Bloque V, lo que indica que los niños pueden distinguir situaciones de conflicto y situaciones armoniosas. Los datos estadísticos comparativos, por escuela, por sexo de los participantes y por edad específica, se reportan en Guevara et al. (2022).

Las respuestas de los niños permitieron identificar, en 32 % de ellos, signos de alerta, consistentes en: emisión de juicios discriminatorios hacia otros, por ejemplo, que no les gustan las personas con ciertas características (vieja, gorda, fea, flaca, entre otros calificativos); burlas y comentarios sobre parejas homosexuales; algunos reconocieron que cometían ciertos tipos de abuso hacia sus compañeros o familiares, y otros más reportaron ser víctimas de alguna forma de violencia en su familia o en la escuela.

El estudio piloto fue realizado en el año 2019, estando aún vigente el Programa Nacional de Convivencia Escolar denominado Aprendamos a Convivir (SEP, 2016). A partir del 2020, dicho programa dejó de formar parte de la propuesta curricular oficial para la educación básica en México. Ante tal circunstancia, el presente instrumento ya no está dirigido a dar cuenta del nivel de cumplimiento del programa sino a contar con una herramienta para evaluar el desarrollo socioemocional de niños preescolares y de primer grado de primaria.

Tales circunstancias llevaron a la realización de algunos cambios en el instrumento, que respondieran, por un lado, a los

constructos derivados del modelo cognitivo conductual y, por otro lado, a solventar algunos problemas que se detectaron durante la aplicación de la primera versión, en el estudio piloto.

5.3.5 Revisión del instrumento

Durante la aplicación, los evaluadores observaron que la prueba era demasiado extensa, en casi todas sus secciones, y que los niños mostraban signos de cansancio a lo largo de ellas. Entre las más amplias se ubicaron las relativas a los bloques I y V. También se observó que algunas preguntas requerían explicaciones adicionales por parte del aplicador para lograr su comprensión del alumno.

Por lo anterior, se procedió a reducir el número de reactivos, modificar la redacción de algunas de las preguntas y eliminar las actividades de juego de lotería y memorama, para disminuir el tiempo de aplicación. Cabe aclarar que en todos los casos se cuidó que los aspectos a evaluar permanecieran dentro del instrumento, para no reducir también su grado de pertinencia.

Por otro lado, se sustituyeron aquellas imágenes que advertían que pudieran estar protegidas por derechos de autor. En estos casos, siempre que fue posible, se generaron imágenes por Inteligencia Artificial (IA). Cabe mencionar que, en algunas de las ilustraciones, no fue muy claro si contaban con derechos de autor. De cualquier modo, dado que el presente capítulo no tiene fines de lucro, no se considera estar incurriendo en falta. El objetivo es compartir el instrumento con los profesionales de la psicología y la educación, y se pretende aportar una herramienta útil para el desarrollo de programas de intervención en el área de las HSE.

Por último, se tuvieron algunos problemas para el registro, el manejo de datos y su representación gráfica, en aquellos casos en



que los bloques contenían diversos apartados. Por ello, se consideró más apropiado asignar un bloque a cada aspecto evaluado.

El instrumento quedó conformado por 10 bloques, con un total de 90 reactivos, tal como se muestra en la Tabla 5.1.

En el Anexo A se presenta completo el *Instrumento para evaluación del*

desarrollo socioemocional de niños de preescolar y primaria en su versión revisada.

El Anexo B muestra el formato para transcripción y calificación de respuestas.

El Anexo C contiene una propuesta para el vaciado de datos.

Tabla 5.1. Bloques, habilidades y número de reactivos que conforman el instrumento.

Bloque	Habilidades evaluadas	Núm. de reactivos
1. Empatía y Autoconcepto	Conocimiento y aceptación de las características físicas de los demás y de sí mismo.	13
2. Autoeficacia	Reconocimiento de habilidades propias y confianza en sus capacidades.	3
3. Normas Sociales	Reglas de cortesía (habilidades sociales).	4
4. Convivencia	Formas de interacción (habilidades sociales).	10
5. Conocimiento de Reglas	Reglas de disciplina en el ambiente escolar y familiar (conciencia social).	6
6. Respeto Hacia los Demás	Patrones de conducta respetuosa (conciencia social).	12
7. Identificación de Emociones	Reconocer las cuatro emociones básicas, ubicar su posible origen y mostrar empatía hacia los demás.	12
8. Regulación de Emociones	Conocimiento sobre el control de las emociones para regular el comportamiento.	8
9. Conflictos	Capacidad para identificar situaciones problemáticas y la forma de evitarlas.	8
10. Reconocimiento de Tipos de Familias	Respeto a la diversidad de los tipos de familias.	14

Como ya fue expuesto, desde la perspectiva cognitivo conductual, la competencia social está conformada por tres componentes: el afectivo-emocional, que se refieren a la forma en que una persona siente y muestra apego hacia los demás, reconoce emociones propias y de otros, al igual que muestra autocontrol en sus expresiones emocionales; el cognitivo, que se relaciona con el conocimiento social, incluyendo normas de convivencia y razonamiento moral, además de empatía, y el conductual, relacionado con las habilidades de comunicación verbal y no verbal, mostrar cooperación, apoyo y participación en la vida colectiva, de manera respetuosa hacia el medio físico y hacia

las personas, minimizando conflictos.

La competencia social, también conocida como Habilidades Socioemocionales, forma parte importante del desarrollo psicológico. El aprendizaje de su componente emocional es necesario para establecer relaciones sociales afectivas; el cognitivo contribuye a formar individuos que participan de manera ética, mientras que el aspecto social es crucial para establecer relaciones funcionales en el ámbito interpersonal.

La adquisición de tales habilidades es trascendente para todo individuo, porque representa la única manera de lograr una plena adaptación a la vida humana, que es

5.4 Conclusiones



eminentemente social. Por el contrario, su desarrollo inadecuado o deficitario puede llevar a una desadaptación que implica vivir excluido de la vida comunitaria, e incluso crecer con sentimientos de ansiedad y con pensamientos negativos.

La falta de HSE en los niños, no solo limita sus capacidades para interactuar en distintos contextos individuales e interpersonales, también puede traducirse en una fuente de estrés, en distintos escenarios sociales, familiares y escolares, así como en limitaciones para el aprendizaje académico. En suma, retomando el planteamiento de Koltcheva et al. (2022), las HSE son fundamentales para el desarrollo de los niños y también para su bienestar.

Es durante los primeros años de vida que se sientan las bases para las Habilidades Socioemocionales, generalmente en el seno familiar y comunitario. Desde edades tempranas, los niños aprenden a reconocer emociones, a tener conceptos sobre sí mismos y los demás, así como a desarrollar sus primeras conductas sociales; todo ello, a través de la interacción con otros miembros de su familia y de su entorno inmediato.

De hecho, la evidencia muestra (Cefai et al., 2018) que resulta más eficaz la educación socioemocional cuando se inicia tempranamente; además de que estas competencias pueden fungir como factores de protección, ayudando a reducir la desigualdad socioeconómica, promoviendo la equidad, la inclusión y la justicia social.

Cuando el niño se incorpora en la escuela preescolar, es deseable que cuente con un conjunto de HSE que le permita interactuar con sus pares y profesores: que muestre respeto hacia las personas y hacia las normas sociales de convivencia, que denote autoestima, autoeficacia y motivación por aprender en el contexto escolar, que regule sus expresiones emocionales, que tenga empatía hacia los demás, que des-

pliegue conductas sociales adecuadas, así como habilidades para evitar conflictos y comunicarse de manera efectiva.

En los años posteriores, durante la infancia y la adolescencia, las personas van desarrollando competencias socioemocionales cada vez más complejas, en las cuales, además de la educación familiar y del entorno inmediato, se pueden observar las influencias de los ámbitos escolares en los que ha participado, así como de numerosos actores sociales.

Sin dejar de lado el hecho de que la familia sigue siendo la institución educativa a cargo de promover la integración social de los hijos, actualmente se reconoce que, sin un currículum escolar que incluya en sus objetivos formativos a las HSE, la educación formal del estudiantado resulta incompleta. La carencia de tales competencias puede llevar a problemas de índole psicológica, académica, e incluso legal. No debe olvidarse que una persona con pensamientos y emociones negativos, que muestra rechazo o es rechazada por los demás, o que despliega conducta antisocial, difícilmente contará con posibilidades de desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la vida humana.

La carencia de HSE afecta a la motivación, al aprendizaje y, por tanto, a la formación integral del ser humano, labores sustanciales de la institución escolar. Ante tales razonamientos, es claro que el hecho de carecer de un plan curricular que atienda dichos aspectos puede tener un alto costo institucional y social. De hecho, en diversos países europeos y en Estados Unidos, se han puesto en marcha programas escolares para la enseñanza de HSE, desde nivel preescolar (Weissberg et al., 2015; Zins et al., 2004).

Como ya fue mencionado, en el contexto mexicano se instituyó el Programa Nacional Aprendamos a Convivir, para los

niveles preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2016), pero por diversas razones, incluyendo la pandemia por COVID 19, ese programa dejó de formar parte del currículum oficial. Actualmente, algunos planteles toman sus planteamientos como guía y, muy probablemente, en breve se contará con un plan institucional oficial que atienda de manera sistemática la enseñanza de dichas competencias en los educandos.

De cualquier modo, es importante recordar que, para contar con información acerca del grado de desarrollo socioemocional que muestran los alumnos, es necesario hacer uso de instrumentos adecuados para su evaluación. Sin tales herramientas, se enfrentan limitaciones para conocer el tipo de habilidades adquiridas, en qué medida se han desarrollado, qué aspectos deben incluirse en un programa dirigido a promoverlas, y qué tan efectivas son las actividades implementadas para ello.

En las secciones anteriores del presente capítulo, se expusieron diversos tipos de instrumentos desarrollados para tal fin, a los cuales puede recurrirse para dar cuenta de las HSE de alumnos de diversos grados educativos. Sin embargo, también se aclara que algunas de dichas pruebas no están disponibles y que otras no pueden extrapolarse a contextos distintos a aquellos en los que fueron diseñadas, por sus características lingüísticas y culturales, lo que lleva a la necesidad de desarrollar otros sistemas de evaluación.

En el caso particular de la valoración de este tipo de habilidades en niños preescolares, se tienen limitaciones derivadas del hecho de que los instrumentos disponibles, generalmente, consisten en formatos de observación y cuestionarios dirigidos a padres y profesores, pero no están diseñados para ser aplicados a los propios infantes.

El instrumento aquí presentado puede considerarse adecuado para cumplir con

el objetivo de evaluar el grado de desarrollo socioemocional de niños preescolares y de primer grado de primaria, por diversas razones. La primera, es que está sustentado en un marco teórico metodológico consolidado, el modelo cognitivo conductual, por lo que se nutre de las investigaciones empíricas desarrolladas en este campo de estudio de la competencia social.

La segunda razón guarda relación con el proceso metodológico llevado a cabo. La versión inicial de la prueba fue sometida a una valoración por jueces expertos y posteriormente fue aplicada a una muestra de población infantil. El análisis de los resultados de dicha aplicación sirvió como base para realizar algunos cambios que permitieron constituir la versión final del *Instrumento para evaluación del desarrollo socioemocional de niños de preescolar y primaria*, que posee validez de contenido, valora diez de las dimensiones más relevantes de las HSE, y está dirigido a una población de alumnos mexicanos con un rango de edad de cinco a siete años (ver Anexo A).

Además, la prueba está dirigida a explorar las respuestas del propio niño, lo que constituye una fuente directa de información sobre los diversos aspectos a ser evaluados. Los materiales, los tipos de preguntas, las situaciones que se abordan y el sistema de grabación de respuestas, permiten recabar una serie de datos sobre los elementos emocionales, cognitivos y conductuales relevantes de las HSE, así como detectar situaciones de riesgo.

Los resultados de la aplicación piloto mostraron niveles bajos en: control de emociones, importancia de las reglas y conductas, reconocimiento de características, importancia de la familia y respeto a la diversidad. También fue posible identificar situaciones de discriminación, abuso, aislamiento y violencia.



La principal contribución del instrumento y el estudio piloto que aquí se reportan es que aportan y prueban un sistema de evaluación integral de la competencia socioemocional, que fue diseñado y validado para la población infantil mexicana. Entre las características específicas de esta herramienta y su sistema de aplicación están la adecuación del vocabulario de la prueba y del evaluador al nivel discursivo de los alumnos, así como la utilización imágenes llamativas para ellos.

Estos hallazgos son indicativos de la necesidad de incorporar, en escuelas y comunidades, sistemas de evaluación dirigidos específicamente a la identificación temprana de situaciones de abuso, aislamiento, violencia y discriminación. También se sustenta la importancia de incorporar programas de intervención

socioemocional, así como definir políticas educativas pertinentes.

A pesar de las ventajas del *Instrumento para evaluar a niños de educación preescolar y primaria*, debe aclararse que no se descarta la posibilidad de que cuente con limitaciones, por ejemplo, que no pueda ser aplicado a niños que vivan en el medio rural, o que pertenezcan a otros países. También cabe señalar que la información recabada por esta prueba, en algunos casos, puede requerir ser acompañada por otros datos que aporten los profesores o los familiares de los alumnos, así como enriquecerse con un sistema de observación directa de la conducta infantil, en entornos sociales diversos, para apreciar su desempeño dentro de situaciones de interacción y convivencia.

Administración Nacional de Educación Pública. (2021). *PISA Uruguay*. Gobierno de Uruguay. https://pisa.anep.edu.uy/que_es_pisa

Alvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y congruencias latinoamericanas*, 11(20), 388-401. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>

Bernúdez, M. (2010). Diseño, construcción y análisis psicométrico de una escala de competencia social para niños de 3 a 6 años versión padres de familia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(1), 49-65. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.3105/160>

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.

Caballo, V., Salazar, I. & el Equipo de Investigación CISO-A España (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: el Cuestionario de habilidades sociales (CHASO) *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 25(1), 5-24. <https://www.researchgate.net/publication/317025754>

Cartagena, M., Soria, E., Vargas, M., Espinoza, A. & Rivera, R. (2023). Propiedades psicométricas para evaluar las competencias socioemocionales en estudiantes de secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 165-188. <https://doi.org/10.6018/educatio.524941>

Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto, J. & Gómez Villalba, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interper-

sonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3068>

Cefai, C., Bartola, P., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. Analytical report. http://netweb.eu/wp-content/uploads/AR3_Full-Report.pdf

Cepa, A., Heras, D. & Lara, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 75-81. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776009.pdf>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2024). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Ferreira de Melo, A. Hass, M. & Morais, E. (2021). Socioemotional and cognitive skills: its relation to school performance in elementary school. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 31(e3137). <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3137>

Gómez, O. & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-

5.5 Referencias



117. <https://doi.org/10.32870/rmip.v8i1.215>
Guevara-Benítez, Y., Rugerio-Tapia, J. P., Flores-Rubí, C., Hermosillo-García, A., Cárdenas-Espinoza, K. & Corona-Guevara, A. (2022). Evaluación de habilidades socioemocionales en alumnos mexicanos que ingresan a educación primaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 570-585. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/164>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/PlaneaDocumentoRector18.pdf>
- Isaza, L. & Henao, G. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 19-30. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/355>
- Koltcheva, N., Peixoto, C. & Coelho, V. (2022). *Social and Emotional Competences and Development of Children Aged Zero to Seven: European Assessment Measures Compendium*. EU-SELF Project. New Bulgarian University.
- Lacunza, A., Castro, A. & Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, XXVII(1), 4-28. <https://doi.org/10.18800/psico.200901.001>
- Lacunza, A. & Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, III(1), 57-66. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/239>
- Martínez-Yarza, N., Santibáñez, R. & Solobarrieta, J. (2023). A systematic review of instruments measuring social and emotional skills in school-aged children and adolescents. *Child Indicators Research*, 16, 1475-1502. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10031-3>
- Mels, C. & Panizza, M. E. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- Mestizo, E. (2024). Aprendizaje de habilidades socioemocionales en la escuela: percepción en estudiantes. *Revista Senderos Psicológicos*, 15(1), 65-79. <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1390>
- Monjas, I. (2002). *Programa de enseñanza de las habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. CEPE.
- Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina*. UNESCO. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512
- Organization for Economic Co-Operation and Development (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Organization for Economic Co-Operation and Development (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- Payton, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students. Findings from three scientific reviews. Technical report*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>
- Peña, S. (2021). La consolidación del aprendizaje socioemocional en la educación primaria. *Panorama*, 15(2, 29), 226-247. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.3075>
- Rodrigues, R., Faiad, C. & Rueda, F. (2021). Construction and validity evidence of a Socioemotional Skills Scale for University Students. *Avaliação Psicológica*, 20(4), 445-454. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.22005.06>
- Sánchez, M., Valerio, A. & Gutiérrez, M. (2016). *Taking stock of programs to develop socioemotional skills. A systematic review of program evidence*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0872-2>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Consultado el 20 de febrero de 2018. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdfconvivenciaescolar.seph.gob.mx/ponencias/Bibliotecas%20Escolares%20PNCE.pdf
- Valdez-Rivera, R., González, G. & Uranga, M. (2022). Factores que intervienen en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la infancia, un estudio de caso. *Ra Ximhai* 18(1), 103-119. <http://doi.org/10.35197/rx.18.01.2022.05.rv>
- Vargas, R. & Muñoz-Martínez, A. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología UPS*, 24(2), 225-240. <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/63405/66148>
- Walton, K., Burrus, J., Anguiano-Carrasco, C., Way, J. & Murano D. (2019). Aligning ACT Tessa to the collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL) framework. *ACT Research & Policy. Technical Brief*. ACT. 1-5. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596126.pdf>
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future. En J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp.

- 3-19). The Guilford Press.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking emotional learning to student success and academic outcomes. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). Teachers College Press.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Sibaja, S. (2016). El juego infantil y el desarrollo afectivo: afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 380-400. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5411713>

APLICACIÓN. El instrumento está diseñado para ser aplicado de manera individual a niños de tercer grado de preescolar o de primer grado de primaria.

Se deben grabar en audio las respuestas del participante, con el fin de llevar a cabo un registro posterior.

5.6. Anexo A. Instrumento para Evaluación del Desarrollo Socioemocional de Niños de Preescolar y Primaria

Objetivo

Evaluar el conocimiento y aceptación de las características físicas de los demás y de sí mismo.

Evaluación

MATERIAL. Espejo y láminas con dibujos para ilustrar diversas características de personas: complexión gruesa y delgada, color muy moreno y rubio, así como personas en silla de ruedas y con Síndrome de Down.

Procedimiento

Se presenta cada lámina al niño y se le plantean dos preguntas: 1. “¿esta persona es de tu agrado?, ¿por qué?”, 2. “¿en qué se parece a ti?”.

Posteriormente, se le pide al niño que se mire al espejo y se le hace una pregunta inicial: “¿te agrada cómo eres?”. En caso de que responda que sí, se le pregunta 1a. “¿por qué?”. En caso de que responda que no, se le pregunta 1b. “¿Cómo te gustaría ser?”.

Número de reactivos del Bloque 1: 13

Bloque 1. Empatía y Autoconcepto

MATERIAL BLOQUE 1

Grueso Delgado



Muy Moreno Rubio



En silla de ruedas



Con síndrome de Down



Objetivo

Evaluar el conocimiento del alumno sobre sus propias habilidades y la confianza en sus capacidades.

Evaluación

NOTA: NO SE REQUIERE MATERIAL.

Procedimiento

Se realizan al niño las preguntas siguientes: Pregunta inicial “¿Qué cosas te enseñan en la escuela?”. Si el niño no responde, se le puede instigar diciendo: “¿te enseñan a dibujar?”. Si el niño responde mencionando una actividad, se le pregunta: 1. “¿eres bueno para (retomar la respuesta a la pregunta anterior, por ejemplo, dibujar)?”. 2. “¿sabes qué otras cosas te van a enseñar en la escuela?”. Si el niño no responde, se le puede incentivar diciendo: “te van a enseñar a leer y a escribir 3. ¿crees que vas a hacerlo bien?”.

Número de reactivos del Bloque 2: 3

Bloque 2. Autoeficacia

Objetivo

Evaluar si el niño conoce reglas de cortesía y las aplica (habilidades sociales).

Evaluación

NOTA: NO SE REQUIERE MATERIAL.

Procedimiento

Se realizan al niño las preguntas siguientes: 1. “¿qué haces si te encuentras en la calle a alguien que conoces?”, 2. “¿qué haces si tu mamá te presenta a alguien y te dice saluda hijo(a)?”.

Posteriormente, se plantea la siguiente situación: 3. “imagínate que yo soy tu mamá (papá), tú tienes hambre y ya quieres comer ¿qué me dices?, ¿cómo me lo pides?”. 4. “Ya te serví tu comida, ahora ¿qué me dices?”.

Número de reactivos del Bloque 3: 4

Bloque 3. Normas Sociales

Objetivo

Evaluar el conocimiento del niño sobre formas de interacción (habilidades sociales).

Evaluación

MATERIAL. Láminas que ilustran: 1) a dos personas conversando, 2) a dos personas juntas sin interacción y 3) niños colaborando en tareas del hogar.

Procedimiento

Se pregunta al niño(a) 1. “¿estas personas están conviviendo?”. En caso de que responda que sí, se le pregunta 2a. “¿cómo lo hacen?”.

En caso de que responda que no, se le pregunta 2b. “¿qué tendrían que hacer para convivir?”.

Bloque 4. Convivencia

MATERIAL BLOQUE 4

Personas conversando



Dos personas juntas (sin interacción)



Cooperando en casa



Evaluación

NOTA: NO SE REQUIERE MATERIAL.

Procedimiento

Se le pregunta al niño: 1. “¿tú con quién convives más en tu casa?”, 2. “¿qué hacen juntos?”, 3. “¿Tú con quién convives más en tu escuela?”, 4. “¿qué hacen juntos?”.

Número de reactivos del Bloque 4: 10

Objetivo

Evaluar el conocimiento del niño sobre reglas de disciplina en el ambiente escolar y familiar (conciencia social).

Evaluación

NOTA: NO SE REQUIERE MATERIAL.

Procedimiento

Se realizan al niño las preguntas siguientes: 1. “¿en tu escuela hay reglas?”, 2. “¿dime cuáles?”, 3. “¿qué pasa si no las cumples?”.

4. “¿en tu casa hay reglas?”, 5. “¿dime cuáles?”, 6. “¿qué pasa si no las cumples?”.

Número de reactivos del Bloque 5: 6

Bloque 5. Conocimiento de Reglas

Objetivo

Evaluar el conocimiento del niño sobre patrones de conducta respetuosa (conciencia social).

Evaluación

MATERIAL. Láminas que ilustran las siguientes situaciones: 1) un niño cruzando la calle entre autos, 2) dos niños burlándose de otro niño y 3) un niño tirando cáscara de plátano en la calle.

Procedimiento

Para cada lámina se hacen al niño las preguntas siguientes: 1. “¿qué está haciendo este niño(a)?”, 2. “¿está bien lo que hace?”, 3. “¿por qué?”, 4. “¿qué debería hacer?”.

Número de reactivos del Bloque 6: 12

Bloque 6. Respeto hacia los demás

MATERIAL BLOQUE 6

Niño cruzando la calle entre autos



Dos niños burlándose de otro niño



Niño tirando cáscara de plátano en la calle



Objetivo

Evaluar si el niño es capaz de reconocer las cuatro emociones básicas, ubicar su posible origen y mostrar empatía hacia los demás

Evaluación

MATERIAL. cuatro láminas que ilustran emociones de tristeza, enojo, alegría y miedo.

Procedimiento

Se señala uno de los dibujos y se dice al niño 1. “¿cómo se siente esta niña?” (triste). 2. “Ahora dime ¿qué crees que le pasó, por qué está así?”. 3. “Si ves a alguien (triste) ¿qué haces?”.

Se repite el procedimiento y las preguntas para las otras tres figuras: una niña que está contenta, un niño que está enojado, un niño que está asustado.

Número de reactivos del Bloque 7: 12

Bloque 7. Identificación de emociones

MATERIAL BLOQUE 7

Niña triste



Niña alegre



Niño enojado



Niño sintiendo miedo



Objetivo

Evaluar el conocimiento del niño sobre el control de las emociones para regular el comportamiento.

Evaluación

MATERIAL. Imágenes de niños realizando las siguientes acciones: 1) haciendo berrinche y 2) destruyendo un objeto.

Procedimiento

Se señala cada ilustración preguntando al niño, en cada caso: 1. “¿qué hacen estos niños?”, 2. “¿crees que está bien?”, 3. “¿por qué?”, 4. “¿tú lo haces?”.

Número de reactivos del Bloque 8: 8

Bloque 8. Regulación de emociones

MATERIAL BLOQUE 8

Niños haciendo berrinche



Niños destruyendo un objeto



Objetivo

Evaluar la capacidad del niño para identificar situaciones problemáticas y la forma de evitarlas.

Evaluación

NOTA: NO SE REQUIERE MATERIAL.

Procedimiento

Se inicia preguntando al niño: 1. “¿te acuerdas de la última vez que tuviste un problema con alguien de tu familia?, ¿qué fue lo que pasó?”, 2. “¿cómo te sentiste?”, 3. “¿qué hiciste?”, 4. “¿qué podrías hacer para ya no tener problemas como ese?”.

Posteriormente, se realizan las mismas preguntas para el ambiente escolar: 5. “¿te acuerdas de la última vez que tuviste un problema con alguien de tu escuela?, ¿qué fue lo que pasó?”, 6. “¿cómo te sentiste?”, 7. “¿qué hiciste?”, 8. “¿qué podrías hacer para ya no tener problemas como ese?”.

Número de reactivos del Bloque 9: 8

Bloque 9. Conflictos



Objetivo

Evaluar el grado de conciencia social del niño para reconocer y respetar la diversidad en los tipos de familias.

Evaluación

MATERIAL. Se utilizan seis imágenes de familias diferentes (dos uniparentales, una nuclear, dos con padres del mismo sexo, una familia ampliada).

Procedimiento

Se muestra al niño cada imagen y se le pregunta: 1. “¿esta es una familia?”, 2. “¿por qué?”.

Al concluir, se le pide al niño “señala cuál de estas imágenes representa a tu familia” y después se le hacen dos preguntas: 1. “¿qué te gusta de tu familia?”, 2. “dime si hay algo que no te guste de tu familia”.

Número de reactivos del Bloque 10: 14

Bloque 10. Reconocimiento de tipos de familias

MATERIAL BLOQUE 10

Uniparentales (2)



Nuclear



Homo parentales



Ampliada



INDICACIONES FINALES

Total de reactivos de la prueba: 90

Total de puntos de la prueba: 90

Es importante recordar que el evaluador debe tomar nota sobre signos de alerta que haya detectado durante la aplicación del instrumento (por ejemplo, acoso, violencia, maltrato o conductas antisociales).



5.7 Anexo B. Formato para Transcribir y Calificación Respuestas del Instrumento para Evaluación del Desarrollo Socioemocional de Niños de Preescolar y Primaria

Instrucciones Generales

Datos Generales

Bloque 1. Empatía y Autoconcepto

El presente formato es la guía para que dos evaluadores, conjuntamente, transcriban las respuestas del niño a cada reactivo. Para ello, deben escuchar las grabaciones y recuperar las observaciones realizadas durante la aplicación del instrumento. Después de lo cual han de decidir si la respuesta es correcta o incorrecta, en cada caso.

Instrucciones

Transcriba y registre la respuesta del niño a cada reactivo, en todos los bloques.

Nombre del niño(a):		Sexo	
		Niño	Niña
Escuela:			
Grado:	Grupo	Edad	
Fecha de aplicación: DD/MM/AAAA	Aplicador:		
Evaluadores:			

Objetivo

Evaluar el conocimiento y aceptación de las características físicas de los demás y de sí mismo.

Empatía y Autoconcepto

Criterio de calificación: Asigne un punto si la respuesta denota aceptación de las características físicas de los demás, no asigne puntuación si el niño emite un comentario despectivo sobre esta característica.

GRUESO	Sí	No	Sin puntuación
Pregunta inicial: ¿Esta persona es de tu agrado?			
1. ¿Por qué? (asigne 0 o 1 punto)			
2. ¿En qué se parece a ti? (asigne 0 o 1 punto)			
Puntos obtenidos =			



Empatía y Autoconcepto

DELGADO

Sí

No

Sin puntuación

Pregunta inicial: ¿Esta persona es de tu agrado?

1. ¿Por qué? (asigne 0 o 1 punto)

2. ¿En qué se parece a ti? (asigne 0 o 1 punto)

Puntos obtenidos =

MUY MORENO

Sí

No

Sin puntuación

Pregunta inicial: ¿Esta persona es de tu agrado?

1. ¿Por qué? (asigne 0 o 1 puntos)

2. ¿En qué se parece a ti? (asigne 0 o 1 punto)

Puntos obtenidos =

RUBIO

Sí

No

Sin puntuación

Pregunta inicial: ¿Esta persona es de tu agrado?

1. ¿Por qué? (asigne 0 o 1 punto)

2. ¿En qué se parece a ti? (asigne 0 o 1 punto)

Puntos obtenidos =

SEÑOR EN SILLA DE RUEDAS

Sí

No

Sin puntuación

Pregunta inicial: ¿Esta persona es de tu agrado?

1. ¿Por qué? (asigne 0 o 1 punto)

2. ¿En qué se parece a ti? (asigne 0 o 1 punto)

Puntos obtenidos =



Empatía y Autoconcepto

NIÑA CON SÍNDROME DE DOWN

Pregunta inicial: ¿Esta persona es de tu agrado?

Sí

No

Sin puntuación

1. ¿Por qué? (asigne 0 o 1 punto)

2. ¿En qué se parece a ti? (asigne 0 o 1 punto)

Puntos obtenidos =

Autoconcepto

Criterio de calificación: Asigne un punto si la respuesta denota aceptación de las características físicas propias, no asigne puntuación si el niño emite un comentario despectivo sobre estas características.

MÍRATE AL ESPEJO

Pregunta inicial: ¿Te agrada cómo eres?

Sí

No

Sin puntuación

1a. En caso de que responda que sí, se le pregunta ¿por qué? (asigne 0 o 1 punto)

1b. En caso de que responda que no, se le pregunta ¿cómo te gustaría ser? (asigne 0 o 1 punto)

Puntos obtenidos =

Número de puntos posibles en el Bloque 1 = 13

TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 1 =

Objetivo

Evaluar el conocimiento del alumno sobre sus propias habilidades y la confianza en sus capacidades.

Bloque 2. Autoeficacia

Autoeficacia

Criterio de calificación: Asigne un punto si el niño reconoce que realiza adecuadamente actividades escolares y se percibe con la capacidad para desarrollar nuevas habilidades.

1. ¿Qué cosas te enseñan en la escuela? (asigne 0 o 1 punto)

Sí

No

Asigne 0 o 1 punto

2. ¿Eres bueno para (retomar la respuesta a la pregunta anterior, por ejemplo dibujar)?

3. Pregunta inicial: ¿Sabes qué otras cosas te van a enseñar en la escuela?

Sin puntuación

4. Te van a enseñar a leer y a escribir ¿crees que vas a hacerlo bien?

Asigne 0 o 1 punto

Número de puntos posibles en el Bloque 2 = 3

TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 2 =



Objetivo

Evaluar si el niño conoce reglas de cortesía y las aplica (habilidades sociales).

Normas Sociales

Criterio de calificación: Solamente asigne un punto a aquellas respuestas que denoten conocimiento y uso de reglas de cortesía.

1. ¿Qué haces si te encuentras en la calle a alguien que conoces? (asigne 0 o 1 punto)
2. ¿Qué haces si tu mamá te presenta a alguien y te dice saluda hijo(a)? (asigne 0 o 1 punto)
3. Se plantea la siguiente situación: "imagínate que yo soy tu mamá (papá), tú tienes hambre y ya quieres comer ¿qué me dices, cómo me lo pides?" (asigne 0 o 1 punto)
4. Ya te serví tu comida, ahora ¿qué me dices? (asigne 0 o 1 punto)

Número de puntos posibles en el Bloque 3 = 4

TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 3 =

Bloque 3. Normas Sociales.

Objetivo

Evaluar el conocimiento del niño sobre formas de interacción (habilidades sociales).

Convivencia

Instrucciones: Escriba las respuestas del niño sobre las preguntas realizadas para el par de situaciones que se presentan a través de imágenes.

Criterio de calificación: Solamente asigne un punto a aquellas respuestas que denoten el reconocimiento de al menos dos características de una interacción social (tales como contacto visual, sonrisas, proximidad o conversación).

Dos niños conversando

1. ¿Estas personas están conviviendo? (asigne 0 o 1 punto)
- 2a. En caso de que responda que **sí**, se le pregunta ¿cómo lo hacen? (asigne 0 o 1 punto)
- 2b. En caso de que responda que **no**, se le pregunta ¿qué tendrían que hacer para convivir? (asigne 0 o 1 punto)

Puntos obtenidos =

Niño y adulto sin convivir

1. ¿Estas personas están conviviendo? (asigne 0 o 1 punto)
- 2a. En caso de que responda que **sí**, se le pregunta ¿cómo lo hacen? (asigne 0 o 1 punto)
- 2b. En caso de que responda que **no**, se le pregunta ¿qué tendrían que hacer para convivir? (asigne 0 o 1 punto)

Puntos obtenidos =

Bloque 4. Convivencia.



Convivencia

Niños colaborando en tareas del hogar

1. ¿Estas personas están conviviendo? (asigne 0 o 1 punto)

2a. En caso de que responda que **sí**, se le pregunta ¿cómo lo hacen? (asigne 0 o 1 punto)

2b. En caso de que responda que **no**, se le pregunta ¿qué tendrían que hacer para convivir? (asigne 0 o 1 punto)

Puntos obtenidos =

1. ¿Tú con quién convives más en tu casa? (asigne 0 o 1 punto)

2. ¿Qué hacen juntos? (asigne 0 o 1 punto)

3. ¿Tú con quién convives más en tu escuela? (asigne 0 o 1 punto)

4. ¿Qué hacen juntos? (asigne 0 o 1 punto)

Puntos obtenidos =

Número de puntos posibles en el Bloque 4 = 10

TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 4 =

Bloque 4. Convivencia. (Continuación)

Objetivo

Evaluar el conocimiento del niño sobre reglas de disciplina en el ambiente escolar y familiar (conciencia social).

Normas Sociales

Criterio de calificación: Solamente asigne un punto a aquellas respuestas que denoten el conocimiento de al menos dos reglas de disciplina (tales como no interrumpir a otro mientras habla, pedir permiso, respetar horarios y rutinas establecidas, participar en actividades colectivas) y las consecuencias de no cumplirlas.

Lugar	¿Hay reglas? (asigne 0 o 1 punto)	¿Cuáles? (asigne 0 o 1 punto)	¿Qué pasa si no las cumples? (asigne 0 o 1 punto)
Escuela			
Casa			
Observaciones			
Número de puntos posibles en el Bloque 5 = 6			
TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 5 =			

Bloque 5. Conocimiento de Reglas.



Objetivo

Evaluar el conocimiento del niño sobre patrones de conducta respetuosa (conciencia social).

Bloque 6. Respeto hacia los Demás.

Respeto Hacia los Demás

Criterio de calificación: Solamente asigne un punto a aquellas respuestas que impliquen respeto hacia otras personas y/o al ambiente.

Instrucciones: Anote la respuesta del niño ante cada una de las situaciones mostradas en las imágenes.

Situación	¿Qué está haciendo? (asigne 0 o 1 punto)	¿Está bien lo que hace? (asigne 0 o 1 punto)	¿Por qué? (asigne 0 o 1 punto)	¿Qué debería hacer? (asigne 0 o 1 punto)	Observaciones
Niño cruzando la calle entre autos					
Dos niños burlándose de otro					
Niño tirando cáscaras de plátano en la calle					
Número de puntos posibles en el Bloque 6 = 12					
TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 6 =					

Objetivo

Evaluar si el niño es capaz de reconocer las cuatro emociones básicas, ubicar su posible origen y mostrar empatía hacia los demás.

Bloque 7. Identificación de Emociones.

Identificación de Emociones

Criterio de calificación: Solamente asigne un punto a aquellas respuestas que impliquen reconocimiento de las emociones, su origen y la expresión de preocupación por los demás.

Instrucciones: Escriba las respuestas del niño a cada una de las preguntas relacionadas con las imágenes.

Emoción	¿Cómo se siente esta(e) niña(o)? (asigne 0 o 1 punto)	¿Qué crees que le pasó? ¿por qué está así? (asigne 0 o 1 punto)	Si ves a alguien así, ¿qué haces? (asigne 0 o 1 punto)
Tristeza			
Alegría			
Enojo			
Miedo			
Observaciones			
Número de puntos posibles en el Bloque 7 = 12			
TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 7 =			



Objetivo

Evaluar el conocimiento del niño sobre el control de las emociones para regular el comportamiento.

Regulación de Emociones

Criterio de calificación: Solamente asigne un punto a aquellas respuestas que impliquen que el niño juzga indeseable mostrar reacciones socialmente inadecuadas.

Instrucciones: Escriba cada una de las respuestas del niño, sobre las preguntas relacionadas con las diferentes situaciones que se ilustran.

Situación	¿Qué hacen estos niños? (asigne 0 o 1 punto)	¿Crees que está bien? (asigne 0 o 1 punto)	¿Por qué? (asigne 0 o 1 punto)	¿Tú lo haces? (asigne 0 o 1 punto)
Berrinche				
Destruyendo objeto				
Observaciones				
Número de puntos posibles en el Bloque 8 = 8				
TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 8 =				

Bloque 8. Regulación de emociones.

Objetivo

Evaluar la capacidad del niño para identificar situaciones problemáticas y la forma de evitarlas.

Conflictos

Criterio de calificación: Solamente asigne un punto a aquellas respuestas que impliquen que el niño identifica problemas de interacción con su entorno, así como estrategias de solución.

Contexto familiar

1. ¿Te acuerdas de la última vez que tuviste un problema con alguien de tu familia?, ¿qué fue lo que pasó? (asigne 0 o 1 punto)

2. ¿Cómo te sentiste? (asigne 0 o 1 punto)

3. ¿Qué hiciste? (asignar 0 o 1 punto)

4. ¿Qué podrías hacer para ya no tener problemas como ese? (asignar 0 o 1 punto)

Puntos Obtenidos =

Contexto escolar

5. ¿Te acuerdas de la última vez que tuviste un problema con alguien de tu escuela?, ¿qué fue lo que pasó? (asigne 0 o 1 punto)

Bloque 9. Conflictos.



Conflictos

5. ¿Te acuerdas de la última vez que tuviste un problema con alguien de tu escuela?, ¿qué fue lo que pasó? (asigne 0 o 1 punto)

6. ¿Cómo te sentiste? (asigne 0 o 1 punto)

7. ¿Qué hiciste? (asigne 0 o 1 punto)

8. ¿Qué podrías hacer para ya no tener problemas como ese? (asigne 0 o 1 punto)

Puntos Obtenidos =

Número de puntos posibles en el Bloque 9 = 8

TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 9 =

Bloque 9. Conflictos. (Continuación)

Objetivo

Evaluar el grado de conciencia social del niño para reconocer y respetar la diversidad en los tipos de familias.

Reconocimiento de Tipos de Familias

Criterio de calificación: Solamente asigne un punto a aquellas respuestas que impliquen que el niño identifica que las familias están conformadas por miembros con diferentes roles, géneros y número de integrantes.

Instrucciones: Marque o anote la respuesta del niño (según sea el caso), ante cada una de las situaciones mostradas en las imágenes.

TIPO DE FAMILIAS	¿Esta es una familia? (asigne 0 o 1 punto)		¿Por qué? (asigne 0 o 1 punto)
	Sí	No	
Uniparental (mujer)			
Uniparental (hombre)			
Nuclear			
Homoparental (hombres)			
Homoparental (mujeres)			
Ampliada			
Observaciones			
Puntos Obtenidos =			

Bloque 10. Reconocimiento de Tipos de Familias.



Reconocimiento de Tipos de Familias

Señala cuál de estas imágenes representa a tu familia (Marque la respuesta del niño) (sin puntuación)

Uniparental

Nuclear

Homoparental

Ampliada

1. ¿Qué te gusta de tu familia? (asigne 0 o 1 punto)

2. Dime si hay algo que no te gusta de tu familia. (asigne 0 o 1 punto)

Puntos Obtenidos =

Número de puntos posibles en el Bloque 10 = 14

TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 10 =

Bloque 10. Reconocimiento de Tipos de Familias. (Continuación)

Resultados Finales

Total de puntos posibles en la prueba: 90

TOTAL DE PUNTOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA =

Es importante recordar que el evaluador debe tomar nota sobre signos de alerta que haya detectado durante la aplicación del instrumento o durante la transcripción de las respuestas del niño (por ejemplo, acoso, violencia, maltrato o conductas antisociales).

Calificación Final de la Prueba.



I

Formatos para el vaciado de la información

Para el vaciado de los datos se puede usar el formato que aquí se presenta o bien vaciar directamente en la base de datos del Programa SPSS para análisis estadísticos.

5.8 Anexo C. Formato para Vaciado de Datos. Instrumento para Evaluación del Desarrollo Socioemocional de Niños de Preescolar y Primaria

Bloques

Bloque 1 EMPATÍA Y AUTOCONCEPTO				Bloque 2 AUTOEFICACIA				Bloque 3 NORMAS SOCIALES			
NR	Clave	Respuesta		NR	Clave	Respuesta		NR	Clave	Respuesta	
1	B101	0	1	14	B201	0	1	17	B301	0	1
2	B102	0	1	15	B202	0	1	18	B302	0	1
3	B103	0	1	16	B203	0	1	19	B303	0	1
4	B104	0	1	Pts = 3 Obtenidos =				20	B304	0	1
5	B105	0	1	% PON = 4		% OBT =		Pts = 4 Obtenidos =			
6	B106	0	1								
7	B107	0	1								
8	B108	0	1								
9	B109	0	1								
10	B110	0	1								
11	B111	0	1								
12	B112	0	1								
13	B113	0	1								
Pts = 13 Obtenidos =											
% PON = 14		% OBT =									



Bloques

Bloque 4 CONVIVENCIA				Bloque 5 CONOCIMIENTO DE REGLAS				Bloque 6 RESPECTO HACIA LOS DEMÁS			
NR	Clave	Respuesta		NR	Clave	Respuesta		NR	Clave	Respuesta	
21	B401	0	1	31	B501	0	1	37	B601	0	1
22	B402	0	1	32	B502	0	1	38	B602	0	1
23	B403	0	1	33	B503	0	1	39	B603	0	1
24	B404	0	1	34	B504	0	1	40	B604	0	1
25	B405	0	1	35	B505	0	1	41	B605	0	1
26	B406	0	1	36	B506	0	1	42	B606	0	1
27	B407	0	1	Pts = 6 Obtenidos =				43	B607	0	1
28	B408	0	1	% PON = 7 % OBT =				44	B608	0	1
29	B409	0	1					45	B609	0	1
30	B410	0	1					46	B610	0	1
Pts = 10 Obtenidos =								47	B611	0	1
% PON = 11 % OBT =								48	B612	0	1
								Pts = 12 Obtenidos =			
								% PON = 13 % OBT =			

Bloques

Bloque 7 IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES				Bloque 8 REGULACIÓN DE EMOCIONES				Bloque 9 CONFLICTOS			
NR	Clave	Respuesta		NR	Clave	Respuesta		NR	Clave	Respuesta	
49	B701	0	1	61	B801	0	1	69	B901	0	1
50	B702	0	1	62	B802	0	1	70	B902	0	1
51	B703	0	1	63	B803	0	1	71	B903	0	1
52	B704	0	1	64	B804	0	1	72	B904	0	1
53	B705	0	1	65	B805	0	1	73	B905	0	1
54	B706	0	1	66	B806	0	1	74	B906	0	1
55	B707	0	1	67	B807	0	1	75	B907	0	1
56	B708	0	1	68	B808	0	1	76	B908	0	1
57	B709	0	1	Pts = 8 Obtenidos =				Pts = 8 Obtenidos =			
58	B710	0	1	% PON = 9 % OBT =				% PON = 9 % OBT =			
59	B711	0	1								
60	B712	0	1								
Pts = 12 Obtenidos =											
% PON = 13 % OBT =											



Bloques

Bloque 10				Subtotales			
TIPOS DE FAMILIAS				TOTAL GENERAL			
NR	Clave	Respuesta		BL	PTS	% PON	% OBT
77	B1001	0	1	1	13	14	
78	B1002	0	1	2	3	4	
79	B1003	0	1	3	4	5	
80	B1004	0	1	4	10	11	
81	B1005	0	1	5	6	7	
82	B1006	0	1	6	12	13	
83	B1007	0	1	7	12	13	
84	B1008	0	1	8	8	9	
85	B1009	0	1	9	8	9	
86	B1010	0	1	10	14	15	
87	B1011	0	1	T =	90	100	
88	B1012	0	1				
89	B1013	0	1				
90	B1014	0	1				
Pts = 14 Obtenidos =							
% PON = 15 % OBT =							



