

Regulación emocional y habilidades sociales en estudiantes de quinto grado de una institución educativa del municipio de caloto (Cauca)¹

Emotional regulation and social skills in fifth-grade students at an educational institution in the municipality of caloto (Cauca)



^a
Ana Dolores Anchico Jojoa

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1430-3945>

Universidad de Manizales, Colombia

²
María Inés Menjura Escobar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7002-2772>

mime@umanizales.edu.co

Universidad de Manizales, Colombia

Recibido: 14 septiembre 2022

Aceptado: 12 abril 2023

Resumen

Este artículo es una síntesis de un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre regulación emocional y las habilidades sociales de los estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa del municipio de Caloto (Cauca). Desde el punto de vista metodológico, es un estudio con un alcance descriptivo-correlacional no experimental. La muestra se conformó por 49 estudiantes de quinto de primaria (19 niñas y 30 niños). Para la valoración de la regulación emocional se utilizó el Cuestionario Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-Kids .CERQ-K) de Garnefski *et al.* (2007), validado en México por Reyes *et al.* (2021). Para las habilidades sociales se utilizó la lista de chequeo de Goldstein *et al.* (1997).

Los resultados arrojaron una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones desadaptativas de la regulación emocional de autculpa y culpar a otros (* $P < .05$), con las habilidades para hacer frente al estrés. A nivel general, hubo un alto porcentaje de utilización de la estrategia desadaptativa de rumiación (64.54%), altos porcentajes en las estrategias adaptativas de reenfocarse en los planes (63.00%) y reevaluación positiva (65.20%). En cuanto a las habilidades sociales, se encontró que los estudiantes se ubican en un eneatispo (7 y 8) que corresponde a un buen nivel de habilidades sociales.

Citar como: Anchico Jojoa, A. D., & Menjura Escobar, M. I. (2023). REGULACIÓN EMOCIONAL Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE CALOTO (CAUCA). *Diversitas*, 19(2), 51-67. <https://doi.org/10.15332/22563067.9368>

^a Correspondencia: Ana Dolores Anchico. Magíster en Desarrollo Infantil. Correo electrónico: anaanchico37@gmail.com

² Doctora en Ciencias sociales, Niñez y Juventud, Docente Línea de investigación: Actores y escenarios del Desarrollo infantil en el contexto Educativo, Maestría en Desarrollo Infantil, Universidad de Manizales. Correo electrónico: mime@umanizales.edu.co; mime0523@gmail.com

Palabras clave: regulación emocional, habilidades sociales, educación, emotional regulation, social skills, education.

Abstract

The article is a synthesis of a study carried out with the objective of determining the relationship between emotional regulation and social skills of fifth grade students of an Educational Institution in the Municipality of Caloto (Cauca). From the methodological point of view, it is a study with a non-experimental descriptive-correlational scope. The sample consisted of 49 fifth grade students (19 girls and 30 boys). For the assessment of emotional regulation, the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-Kids (CERQ-K) by Garnefski et al., (2007) was used, validated in Mexico by Reyes et al., (2021) and for Social Skills, Goldstein's checklist was used (1997). The results showed a statistically significant relationship between the maladaptive dimensions of self-blame and blaming others emotion regulation $*P < .05$ with skills to cope with stress. At a general level, a high percentage of use of the maladaptive strategy of rumination was found (64.54%) and high percentages in the adaptive strategies of refocusing on the plans (63.00%) and positive reassessment (65.20%). Regarding social skills, it was found that students are located in an enneatype (7 and 8) that corresponds to a good level of social skills.

Introducción

En la infancia y en la adolescencia, el reconocimiento de las emociones propias y las de los demás conlleva a un mayor manejo de respuesta frente a situaciones imprevistas, tanto positivas como negativas. Esto genera respuestas más eficaces y una mejor adaptabilidad. La regulación emocional está relacionada con la evaluación que las personas realizan de lo que les acontece y sus reacciones frente a las demandas del entorno, así como la motivación para el trabajo y el aprendizaje, cómo se relacionan

y con quiénes, entre otros aspectos (Gómez y Calleja, 2017).

De esta manera, la regulación emocional debe dejarse de ver como un proceso de supresión de emociones y control de impulsos, para ser comprendida como un proceso de modulación de estados afectivos en función de metas. Puede afirmarse que, en la medida en que los niños puedan entender sus estados emocionales y darse cuenta de cómo estos funcionan, podrían ser de mayor utilidad para la consecución de objetivos o metas en su proceso de adaptación social (Campos *et al.*, 1994).

Por su parte, las habilidades sociales contribuyen a la convivencia social (Carrillo, 2016) y se convierten en un factor protector, ya que los comportamientos asertivos permiten un mejor ajuste social (Eceiza *et al.*, 2008; Prieto, 2000; Senra, 2010). Así mismo, esto contribuye a reducir el riesgo de padecer problemas de salud mental y mejorar el bienestar psicológico. En consecuencia, es importante entender que un inadecuado funcionamiento de las habilidades sociales puede generar problemas de adaptación escolar, psicopatología infantil y delincuencia juvenil, entre otros (Rendón, 2007).

La regulación emocional y las habilidades sociales se encuentran influidas desde edades tempranas por procesos de crianza que van instaurando en los niños y niñas comportamientos que pueden favorecer o desfavorecer la manera de afrontar las situaciones y acontecimientos de la vida diaria, además de su repercusión en el comportamiento social (Thompson *et al.*, 2013; Morris *et al.*, 2017)

Para que estos procesos de interacción social sean efectivos, se hace necesario el apoyo tanto familiar como educativo (Bisquerra, 2003). En este sentido, el aprendizaje emocional facilita el aprendizaje social y

establece mayor reciprocidad en los procesos de interacción con los demás y con el entorno, en la búsqueda continua de correspondencia social y metas compartidas (Retana, 2012).

No obstante, una de las dificultades para el logro de este propósito es que la educación se ha centrado más en el currículum y en la búsqueda de resultados académicos que en la formación integral del ser humano (Sarmiento-Henrique *et al.*, 2017; Guerrero, 2018), lo que ha repercutido en una carencia en el conocimiento de la gestión de las emociones y la promoción de habilidades sociales por parte de docentes y de la comunidad educativa en general (Kaplan, 2019).

Según los resultados de las investigaciones realizadas, los niños y las niñas que cuentan con un mayor desarrollo en la forma de regular sus emociones y son socialmente habilidosos, también contribuyen a una mejor convivencia social en los centros educativos, asimilan mejor los conocimientos en el aula y, a futuro, se podría pensar que contarán con elementos que favorecerán el trabajo en equipo, los comportamientos asertivos y el manejo de conflictos, entre otros (López, 2008).

Este trabajo se orientó con el propósito de establecer la relación entre la regulación emocional y las habilidades sociales de estudiantes de básica primaria, como base para orientar a los docentes en la elaboración de estrategias que permitan direccionar y fortalecer estos procesos en el aula.

Metodología

El estudio se inscribe en un paradigma empírico analítico con un alcance descriptivo-correlacional no experimental, con la participación de 49 estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa del sector urbano del Municipio de Caloto (Cauca), con edades comprendidas entre 12 y 13 años (19

niñas y 30 niños). La muestra se estableció a través de un muestreo no probabilístico que, en palabras de Hernández *et al.* (2014), son aquellos que no dependen de los procesos estadísticos y probabilísticos, sino que más bien su selección se da en razón a las características propias de la investigación.

Los datos se recolectaron mediante dos instrumentos: el cuestionario de Regulación emocional “Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-Kids (CERQ-K)” elaborado por Garnefski *et al.* (2007) y validado en México por Reyes *et al.* (2021) para ser utilizado con una población de 8 a 12 de habla hispana y la Escala de Habilidades sociales de Goldstein (1997). La información se organizó, clasificó y se tabularon los datos con ayuda del programa SPSS 26. Igualmente, se aplicó la estadística descriptiva, lo que permitió analizar los datos obtenidos de la población. Para el proceso de correlación, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson que mide el grado de asociación entre dos variables.

Resultados

Dimensiones de la regulación emocional

En este estudio participaron 49 niños y niñas de grado quinto de una Institución Educativa del sector urbano del municipio de Caloto (Cauca), con edades comprendidas entre 12 y 13 años.

La regulación en este estudio es comprendida, de acuerdo con Thompson (1994), como la intención y capacidad de modificar los componentes de la experiencia emocional, respecto a su frecuencia, forma, duración e intensidad. Las dimensiones evaluadas mediante el cuestionario CERQ, K en los estudiantes fueron: autocolpa, rumiación, culpar a otros, reenfocarse en los planes y reevaluación positiva. La Tabla 1, presenta el análisis de frecuencia del uso de las estrategias

cognitivas de regulación emocional con base en las cinco dimensiones nombradas:

Tabla 1. Descripción general de las dimensiones cognitivas, obtenidas del cuestionario CERQ, K- Regulación Emocional

MEDIA	Autoculpa	Rumiación	Culpar a otros	Renfocarse en los planes	Reevaluación positiva
N					
Valido	49.00	49.00	49.00	49.00	49.00
Media	8.57	15.49	5.31	9.45	13.04
Media/Total	42.85%	64.54%	44.25%	63.00%	65.20%
Mediana	8.00	15.00	5.00	9.00	13.00
Moda	4.00	14 ^a	3.00	11.00	16 ^a
Desviación	4.45	3.74	2.16	2.71	3.87
Varianza	19.83	14.01	4.68	7.34	15.00
Mínimo	4.00	5.00	3.00	5.00	5.00
Máximo	20.00	24.00	12.00	15.00	20.00
Suma	420.00	759.00	260.00	463.00	639.00

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados presentados en la Tabla 1, el análisis descriptivo de las dimensiones cognitivas de regulación emocional a nivel general indicó que la estrategia de autoculpa está presente en el 42.85%. Por su parte, la estrategia culpar a otros está presente en un 44.25%, lo que indica que tanto en los niños como en las niñas no hay una tendencia a utilizar frecuentemente estas estrategias desadaptativas. En cuanto a la estrategia de rumiación, el porcentaje es del 64.54%, lo que indica una alta tendencia por parte de los estudiantes a utilizar frecuentemente esta estrategia desadaptativa.

Los resultados de la estrategia reenfocarse en los planes está presente en el 63%, de los niños y niñas, lo que muestra una tendencia por parte de los estudiantes a utilizar frecuentemente esta estrategia adaptativa, al igual que la estrategia de reevaluación positiva, la cual obtuvo un porcentaje del 65.20%.

Tabla 2. Descripción de las dimensiones cognitivas por género del cuestionario CERQ, K, - Regulación Emocional.

MEDIA	Autoculpa		Rumiación		Culpar a otros		Renfocarse en los planes		Reevaluación Positiva	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
N	19	30	19	30	19	30	19	30	19	30
Media	9.53	7.97	15.16	15.70	4.63	5.73	8.53	10.03	11.74	13.87
%Media/Total	47.63%	49.79%	68.90%	65.42%	57.89%	47.78%	56.84%	66.89%	58.68%	72.98%
Mediana	8.00	7.00	15.00	15.50	4.00	5.50	8.00	11.00	11.00	14.50
Moda	4 ^a	4	10 ^a	14	3 ^a	3	7 ^a	11	9	17
Desviación	5.660	3.459	3.563	3.897	1.535	2.406	2.342	2.798	4.267	3.421
Varianza	32.041	11.964	12.690	15.183	2.357	5.798	5.485	7.86	18.205	11.706
Mínimo	4	4	10	5	3	3	5	5	6	5
Máximo	20	16	22	24	8	12	15	15	20	19
Suma	181	239	288	471	88	172	162	301	223	416

Fuente: Elaboración propia.

Notas: F=femenino, M=masculino

Los datos presentados en la Tabla 2 señalan que la estrategia de *autoculpa* con un porcentaje de 47.63% para el género femenino y un 49.79% para el género masculino está por debajo de la media, lo que indica que para ambos géneros no hubo una tendencia a utilizar frecuentemente esta estrategia desadaptativa. La estrategia de *rumiación*, presente en el 68.90% en el género femenino y 65.42% en el género masculino, está por encima de la media, lo que indica que en ambos géneros existe la tendencia a utilizar frecuentemente esta estrategia desadaptativa; la estrategia *culpar a otros*, pese a que el género femenino se encuentra por encima de la media con un 57.89% y el género masculino con un 47.78% por debajo de la media, los resultados indicaron que las niñas puntuaron más alto en la no utilización frecuente de esta estrategia desadaptativa a diferencia de los niños.

Por su parte, la estrategia *reenfocarse en los planes*, presente en el 56.84% de las niñas y un 66.89% de los niños, sugiere que ambos porcentajes se ubican por encima del promedio y, en consecuencia, tanto los niños como las niñas han utilizado frecuentemente esta estrategia adaptativa. Sin embargo, cabe destacar que son los niños quienes mostraron mayor tendencia a utilizarla. La estrategia

reevaluación positiva, presente en el 58.68% de las niñas y en el 72.98% de los niños, indica que los niños y las niñas han utilizado frecuentemente esta estrategia adaptativa y presentan una mayor tendencia de utilización por parte de los niños.

Dimensiones de las habilidades sociales de los estudiantes

Las habilidades sociales son comprendidas en este estudio como capacidades y destrezas que contribuyen al afrontamiento de situaciones y solución de problemas de convivencia cotidiana (Goldstein et al., 1989). Las habilidades evaluadas en los participantes, fueron: primeras habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, alternativas a la agresión, hacer frente al estrés y habilidades de planificación. La Tabla 3, muestra los resultados generales de las habilidades sociales de los estudiantes.

Tabla 3. Descripción general de habilidades sociales resultado del cuestionario Goldstein

Individuos	F	Puntaje Acumulado	Puntaje Promedio	Eneatipo Según Escala	Categoría según Escala	% Total de la Población
General	49	8481	173,08	7 y 8	Buen nivel	100%
Femenino	19	3205	168,68	7 y 8	Buen nivel	38.8%
Masculino	30	5276	179,68	7 y 8	Buen nivel	61.2%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 3 muestran un puntaje promedio de 173,08 que, según la escala de Goldstein, corresponde a un eneatispo 7 y 8, lo que los ubica en la categoría buen nivel. El género femenino, representado por una población de 19 estudiantes (38.8%), obtuvo un puntaje acumulado de 3205 y un puntaje promedio de 168,68; al igual que el género masculino con una población de 30 estudiantes (61.2%), con un puntaje

acumulado de 5276 y un puntaje promedio de 179,68, que los ubica en el eneatispo 7 y 8 categoría buen nivel.

Tabla 4. Nivel de frecuencia en el uso de las habilidades sociales.

Nivel de Categoría	D1		D2		D3		D4		D5		D6	
	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%	F	F%
Deficiente	2	4.08	2	4.08	1	2.04	1	2.04	2	4.08	1	2.04
Bajo	7	14.28	8	16.32	11	22.44	3	6.12	4	8.16	1	2.04
Normal	15	30.61	8	16.32	10	20.40	18	36.73	12	24.48	10	20.40
Bien	24	48.97	30	61.22	18	36.73	19	38.77	14	28.57	19	38.77
Excelente	1	2.04	1	2.04	9	18.36	8	16.32	17	34.69	18	36.73
Total	49	100%	49	100%	49	100%	49	100%	49	100%	49	100%

Fuente: Elaboración propia.

Notas: F=(frecuencia); F%=(porcentaje de frecuencia); D1=(Primeras habilidades básicas); D2= (Habilidades sociales avanzadas); D3=(Habilidades sociales relacionadas con sentimientos); D4= (Habilidades alternativas a la agresión); D5=(Habilidades para hacer frente al estrés); D6=(Habilidades de planificación).

De acuerdo con el análisis descriptivo Tabla 4, el uso frecuente de las primeras habilidades sociales básicas se ubicó en los siguientes niveles: normal con un porcentaje de 30.61%, bien y excelente con un porcentaje de 51.01%, y los niveles bajo y deficiente con un porcentaje del 18.36%. En cuanto a las habilidades sociales avanzadas, el 79.58% de los niños y las niñas está en los niveles normal, bien y excelente, lo que indica el uso frecuente de esta habilidad y un 20.4% en los niveles bajo y deficiente.

Por su parte, las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos se encuentran en niveles normales con un 20.40%, bien con un 36,73%, excelente con un 18.36% y el 24.48% restante se ubicó en un nivel bajo y deficiente. Las habilidades relacionadas con alternativas a la agresión, el 91.82% de los niños y las niñas se ubicó en nivel normal, bien y excelente, y solo el 8.16% de los estudiantes se encontró en un nivel de frecuencia bajo y deficiente. En lo que corresponde a las habilidades para hacer frente al estrés, un

porcentaje del 87.74% de los estudiantes presentó niveles normales, bien y excelente, mientras que el 12.24% presentó un nivel de frecuencia bajo y deficiente. En las habilidades de planificación, el 95.9% de los estudiantes se ubicó en niveles normal, bien y excelente.

Análisis de las habilidades sociales según el género

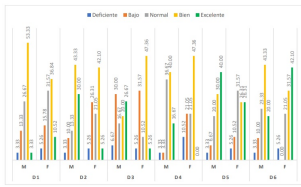


Figura 1. Porcentajes de frecuencias de habilidades sociales niños y niñas
 F=femenino M=masculino; D1=(Primeras habilidades básicas); D2= (habilidades sociales avanzadas); D3=(Habilidades sociales relacionadas con sentimientos); D4= (Habilidades alternativas a la agresión); D5=(Habilidades para hacer frente al estrés); D6=(Habilidades de planificación).

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 1, los porcentajes indicaron que en la dimensión uno “primeras habilidades sociales básicas”, los niños presentaron un porcentaje mayor de 53,33% y las niñas un porcentaje de 36,84%. Por lo tanto, ambos se encuentran en la categoría bien en el uso frecuente de esta dimensión; aunque hay que resaltar que los niños la han usado con mayor frecuencia.

En cuanto a la dimensión dos “habilidades sociales avanzadas”, los niños obtuvieron un porcentaje 43,33% y las niñas un porcentaje 42,10%, lo que indicó que están en la categoría bien en el uso frecuente de esta dimensión; además de que no hay una diferencia significativa en los porcentajes.

En la dimensión tres “habilidades sociales relacionadas con los sentimientos”, las niñas se ubican en un buen nivel con un porcentaje

de 47,36%, a diferencia de los niños con un porcentaje de 30%, lo que los ubica en un nivel bajo. En la dimensión cuatro “habilidades sociales relacionadas con alternativas a la agresión”, se ubican en un buen nivel ambos géneros: 47,36% niñas y 40% niños. En la dimensión cinco “habilidades sociales para hacer frente al estrés”, los niños presentan un porcentaje del 40% que corresponde a un nivel excelente, mientras que las niñas presentan un porcentaje de 31,57% que equivale a un nivel normal. En cuanto a la dimensión seis “habilidades de planificación”, están presentes en el 43,33% de los niños y en el 42,10%, de las niñas, lo que indica que los niños se ubican en un nivel adecuado en el uso de esta dimensión y las niñas en un nivel excelente.

Relación entre las dimensiones de regulación emocional y las dimensiones de habilidades sociales

Los valores de la Tabla 5 reflejan con un asterisco una significancia al 5% de probabilidad, y con dos asteriscos, una significancia del 1% de probabilidad.

Tabla 5. Matriz de correlaciones de Pearson de las dimensiones de regulación emocional cognitiva y habilidades sociales

Variables	D1	D2	D3	D4	D5	D6	Autoculpa	Rumiación	Culpar-otros	Reenfoca rse. Plan	Reevaluación-Positiva
D1	1	.591**	.516**	0.220	.398**	.468**	0.165	0.229	0.242	-0.173	-0.199
D2		1	.439**	.332*	.515**	.554**	0.169	0.130	0.081	-0.048	-0.137
D3			1	0.254	.337*	0.269	0.154	0.192	0.204	0.011	-0.002
D4				1	.469**	.395**	0.266	-0.025	0.014	-0.217	0.003
D5					1	.554**	.295*	0.199	.304*	-0.203	0.102
D6						1	0.200	0.113	0.111	-0.039	-0.013
CERQ,K-Autoculpa							1	.295*	-0.010	-0.148	-0.193
CERQ,K-Rumiación								1	0.269	0.087	0.244
CERQ,K-Cul-otros									1	-0.038	0.051
CERQ,K-R-Planes										1	.320*
CERQ,K-R-Positiva											1

Fuente: Elaboración propia.
 * P<.05 (bilateral).
 ** P<.01 (bilateral)

Como se aprecia en la Tabla 5, el dato de mayor significancia en la correlación corresponde a las estrategias cognitivas desadaptativas de regulación emocional *autoculpa* y *culpar a otros* con una correlación positiva y estadísticamente significativa (* $P < .05$) con la dimensión *habilidades para hacer frente al estrés*. La correlación entre las estrategias de *rumiación*, *reenfocarse en los planes* y *revolución positiva* no fue altamente significativa con las dimensiones de las habilidades sociales.

Discusión y conclusiones

Este estudio se orientó con el objetivo de establecer la relación entre la regulación emocional y las habilidades sociales en estudiantes de 5° grado de un Institución Educativa del sector urbano del municipio de Caloto (Cauca).

En relación con la regulación emocional, fue posible evidenciar el uso de estrategias adaptativas y desadaptativas por parte de los niños y las niñas. En cuanto a las dimensiones adaptativas se encontraron dos de uso frecuente relacionadas con la *reevaluación positiva* y *reenfocarse en los planes* (Tabla 1). La primera de estas estrategias, *la reevaluación positiva*, propicia una construcción positiva frente a los eventos estresantes, lo que debilita su impacto a nivel emocional (Gros y John, 2003). La segunda estrategia, *Reenfocarse en los planes*, constituye una manera de crear estrategias para solucionar problemas desde un afrontamiento cognitivo que invita a la acción y, en consecuencia, a la adaptación (Garnefski *et al.*, 2001).

Según los resultados, las estrategias adaptativas de *reenfocarse en los planes* y *reevaluación positiva* fueron altamente utilizadas por ambos géneros; sin embargo, el género masculino indicó mayor tendencia

a utilizarlas (Tabla 2). Estas estrategias adaptativas también fueron identificadas en los resultados de un estudio realizado por Santos *et al.* (2021), pero en este caso fueron las mujeres quienes reportaron mayor frecuencia en el uso de las mismas, especialmente en edades de 10 a 12 años. El estudio realizado por Pulido (2022) con niños y niñas colombianos en edades de 8 a 12 años concluye que estas dimensiones adaptativas están altamente relacionadas con las creencias parentales, puesto que los padres incrementan sus expectativas relacionadas con una regulación emocional independiente por parte de los niños, sobre todo en el proceso de transición de la infancia a la adolescencia.

De esta manera, en la medida en que los escolares logren utilizar estas dimensiones, posibilita en ellos mejores maneras de pensar cómo enfrentar y resolver problemas, construir estrategias para poder encontrar caminos y enfrentar los eventos negativos, lo que disminuye su impacto a nivel emocional. Así, la regulación emocional no es una supresión de las emociones, sino una reevaluación de las situaciones cotidianas que permite dar una connotación más tranquila de las situaciones y disminuye el impacto interno y externo de una emoción (Garnefski *et al.*, 2007; Gross y Jazaieri, 2014).

Por otra parte, los resultados indican que la estrategia desadaptativa de regulación emocional que han utilizado con mayor frecuencia los estudiantes es la *rumiación* (Tabla 1) que, según Garnefski *et al.* (2007), se relaciona con pensamientos perseverantes y repetitivos sobre lo sucedido cuando las personas se enfrentan a situaciones desagradables o estresantes. Al respecto, la investigación realizada por Rodríguez *et al.* (2021) con niños españoles de 8 a 12 concluye que esta estrategia desadaptativa está relacionada con situaciones de ansiedad que no solamente se presenta en el entorno

escolar, sino también en el familiar, lo que significa que estas emociones los lleva a tener pensamientos negativos relacionados con el evento y, de cierta manera, exagerar las consecuencias frente al mismo.

En relación con el género, los resultados evidencian una tendencia alta en el uso de la *rumiación* con porcentajes similares en niños y niñas (Tabla 2). En la investigación realizada por Santos *et al.* (2021) con la participación de niños, niñas, y adolescentes portugueses de 10 y 25 años, la estrategia de *rumiación* fue mayormente utilizada por el género femenino, y esto la relaciona con pensamientos persistentes frente a exámenes y procesos académicos. Este resultado también fue identificado en la investigación de Sanchis-Sanchis *et al.* (2020), donde las mujeres puntuaron más alto, en situaciones del contexto.

La estrategia de *culpar a otros* (Tabla 1) no está presente en los resultados, de lo cual se puede inferir que los niños y las niñas no están responsabilizando a otros cuando enfrentan situaciones o eventos estresantes (Garnefski *et al.*, 2007). Este resultado confirma los hallazgos del estudio adelantado por Sanchis-Sanchis *et al.* (2020) que concluye la existencia de una menor frecuencia en el uso de esta estrategia, al igual que en el estudio adelantado por Peñaranda (2021) con niños colombianos de cuarto grado de primaria (8 a 11 años), pues demuestra avances en la expresión de sus emociones, y logra una mayor confianza en sí mismos, lo que posibilita mejores relaciones empáticas con compañeros y adultos cercanos, a pesar de las situaciones adversas sociales y emocionales que experimentan.

Las habilidades sociales permiten al sujeto adaptarse al medio social, tanto en relación al logro de autonomía e independencia personal, lo que logra desenvolverse por sí mismo de manera correcta y adecuada

(Monjas y González, 1998). En este estudio, los estudiantes presentan un buen nivel de habilidades sociales (Tabla 3), a pesar de las condiciones de violencia y conflicto armado que experimentan en el contexto social. Un buen nivel es comprendido como la habilidad que tienen las personas para interactuar con sus semejantes en un determinado contexto, valorándose socialmente y genera efectos beneficiosos (Goldstein, 1989). De acuerdo con Monjas y González (1998), las habilidades sociales contribuyen al mantenimiento de las relaciones sociales positivas con los otros, lo que permite afrontar de modo adaptativo y efectivo las demandas de su entorno social.

Los participantes obtuvieron buenas puntuaciones en habilidades sociales básicas (Tabla 4), las cuales se relacionan con la capacidad de comunicarse con el otro, identificar y expresar intereses y agradecer favores recibidos (Goldstein *et al.*, 1997; Aguirre, 2004) y permite compartir ideas, resolver problemas y expresar sentimientos (Alvarado y Narváez, 2010; Goldstein, 1989). Este resultado se correlacionó con los datos encontrados en la investigación de Sosa y Salas-Blas (2020) realizada en Perú con estudiantes de 11 a 20 años, en donde obtuvieron puntuaciones altas en esta habilidad. Al respecto, Monjas (2002) afirma que la adquisición de un aprendizaje relacional les permitirá a los niños y a las niñas entablar una comunicación efectiva y satisfactoria con los otros.

De otra parte, los participantes puntuaron bien en habilidades sociales avanzadas (Tabla 4) que son destrezas que implican una interacción más elaborada y la combinación de normas de comportamiento social (Rodríguez *et al.*, 2014) relacionadas con las acciones para solicitar ayuda, seguir instrucciones, integrarse a un grupo, brindar explicaciones sobre tareas específicas, pedir disculpas y persuadir (Goldstein *et al.*, 1997; Aguirre,

2004), así como en habilidades alternativas a la agresión.

Estos resultados son coherentes con los resultados del trabajo realizado por Medellín y Arroyo (2022) con niños rurales cordobeses de quinto grado, en quienes se observó una frecuencia alta en el uso de esta dimensión. De esto se puede inferir que, en estas edades, los niños y las niñas van experimentando cierto grado de autocontrol. En este sentido, García-Esparza y Méndez- Sánchez (2017) refieren que los escolares en edades avanzadas son capaces de hacer un mejor manejo a sus habilidades sociales, que pueden exteriorizar agrado o desagrado frente a situaciones relacionadas con los otros de una manera asertiva.

En lo que respecta a la habilidad para hacer frente al estrés, los resultados señalan que los niños y niñas han hecho uso frecuente de esta dimensión, lo que significa que han buscado alternativas para enfrentar la presión de grupo o situaciones que puedan alterar su tranquilidad emocional (Goldstein, 1989). En el estudio realizado en Perú por Ocaña *et al.*, (2022), las habilidades frente al estrés presentaron una fuerte influencia en el clima escolar, donde el buen uso de esta habilidad contribuye a un mejor afrontamiento de las presiones escolares.

Los resultados de la correlación entre las dimensiones de regulación emocional cognitiva y habilidades sociales (Tabla 5) evidencian que las estrategias cognitivas desadaptativas de regulación emocional de *autoculpa* y *culpar a otros* presentaron una correlación positiva y estadísticamente significativa (* $P < .05$) con la dimensión habilidades para hacer frente al estrés. Al respecto, la investigación de Rodríguez-Menchón *et al.*, (2021) con niños ansiosos, señala que en la medida que los niños y niñas aprendan a asumir responsabilidad de sus emociones y hacer uso de estrategias adaptativas, disminuyen los niveles de ansiedad y se refleja en una

mejor relación con su entorno. Es por ello que la promoción de habilidades sociales en los entornos escolares será el reflejo de niños y niñas que demuestren mejores maneras de convivir.

Referencias

- Aguirre, A. (2004). *Capacidad y factores asociados a la resiliencia, en adolescentes del C.E. Mariscal Andrés Bello Caceres del Sector IV de Pamplona Alta San Juan de Miraflores 2002*. (Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú).
- Alvarado, N. y Narváez, S. (2010). *Efectos de la aplicación de un programa de intervención cognitivo comportamental en habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación, dirigido al personal que labora en la alcaldía municipal de El Tambo, Nariño*. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Campos, J. J., Mumme, D., Kermoian, R. y Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Japanese Journal of Research on Emotions*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.4092/jsre.2.1>
- Carrillo, G. B. (2016). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años* (Doctoral dissertation, Universidad de Granada). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56190>
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, G. A. (2008). *Habilidades sociales y contextos de*

- sociales y contextos de social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- García-Esparza, A. y Méndez-Sánchez, C. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 151-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5890352>
- Garnefski, N., Kraaij, V. y Spinhoven, P. (2001). Acontecimientos vitales negativos, regulación emocional cognitiva y problemas emocionales. *Personalidad y diferencias individuales*, 30(8), 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6) [Enlaces]
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M. y Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de entrenamiento*. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Goldstein, A., McGinnis, E., Sprafkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1997). New strategies and perspectives for teaching prosocial skills. McNaughton & Gunn.
- Gómez Pérez, O. y Calleja Bello, N. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.
- Gross, J. J. y Jazaieri, H. (2014). Emoción, regulación emocional y psicopatología: una perspectiva científica afectiva. *Clinical Psychology*, 2, 387-401.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Diferencias individuales en dos procesos de regulación emocional: implicaciones para el afecto, las relaciones y el bienestar. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 85 (2), 348. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
- Guerrero, R. (2018). *Educación emocional y apego. Pautas prácticas para gestionar las emociones en casa y en el aula*. Libros Cúpula. Editorial Planeta. https://www.planetadelibros.cl/libros_contenido_extra/39/38441_Educacion_emocional.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (Sexta ed.). McGraw-Hill. https://www.academia.edu/15266168/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_Sexta_Edici
- Kaplan, C. V. (Ed.). (2019). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación* (Vol. 31). Miño y Dávila.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547022>
- Medellín, Y. I., y Arroyo, I. O. (2022). Desarrollo y promoción de habilidades sociales en estudiantes del contexto rural cordobés. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 4(10), 184-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8603192>
- Monjas, I. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Monjas, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. CEPES. <http://hdl.handle.net/11162/85160>

- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houltberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives, 11*(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Ocaña, G. N. A., Marruffo, M. E. C., Soto, K. V. G., Zúñiga, H. F. D. y Gutiérrez, W. J. R. (2022). Habilidades sociales y el clima escolar en una institución educativa pública de Lima. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(26), 1941-1950. <https://revistahorizontes.org/index.php/revista-horizontes/article/view/706>
- Peñaranda Téllez, J. (2021). *Propuesta pedagógica para fortalecer la competencia de Regulación emocional de los estudiantes de grado cuarto del IED República de Colombia*. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repositorio.libertadores.edu.co/handle/11371/4583>
- Pulido Escobar, P. A. (2022). *Creencias parentales sobre emociones, reacciones parentales y regulación emocional en niñas y niños de 8 a 12 años*. (Tesis Maestría en Psicología, Universidad Nacional de Colombia). <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81301>
- Prieto, M. (2000). *Variables psicológicas relevantes en el estudio de los menores con trastornos psíquicos*. Ponencia en el Congreso Hispano de psicología 21 al 23 de septiembre, Santiago de Compostela. <http://www.fedao.es/congresosantiago/trabajos/mprieto2.htm>
- Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 3*(2), 349-363. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67930213.pdf>
- Retana, J. Á. G. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación, 97-109*. <https://doi.org/10.15517/reveduc.v36i1.455>
- Reyes-Pérez, V., Cruz-Torres, C. E. y Alcázar-Olán, R. J. (2021). Validación del Cognitive Emotion Regulation Questionnaire kids (CERQ-k) en niños mexicanos. *Nova scientia, 13*(26). <https://doi.org/10.21640/ns.v13i26.2794>
- Rodríguez-Menchón, M., Orgilés, M., Fernández-Martínez, I., Espada, J. P. y Morales, A. (2021). Rumination, catastrophizing, and other-blame: the cognitive-emotional regulation strategies involved in anxiety-related life interference in anxious children. *Child Psychiatry & Human Development, 52*, 63-76. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10578-020-00988-5>
- Rodríguez Matamoros, L. Y., Cacheiro González, M. L. y Gil Pascual, J. A. (2014). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes mexicanos de preparatoria a través de actividades virtuales en la plataforma Moodle Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 15*(3), 149-171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032662009>
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R. y Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in psychology, 11*, 946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>
- Santos, A. C., Simões, C., Cefai, C., Freitas, E. y Arriaga, P. (2021). Emotion regulation and student engagement: Age and gender differences during adolescence. *International Journal of Educational Research, 109*, 101830
- Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L. y Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología educativa, 23*(1),

1-7. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.01.001>

- Senra, V. M. (2010). Educar en habilidades sociales para prevenir el abuso de alcohol en la adolescencia. *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 21(2), 423-433.
- Sosa Palacios, S. S. y Salas-Blas, E. (2020). Resiliencia y habilidades sociales en estudiantes secundarios de San Luis de Shuaro, La Merced. *Comuni@cción*, 11(1), 40-50. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.394>
- Thompson, R. A. (1994). Regulación de las emociones: un tema en busca de definición. *Monografías de la sociedad para la investigación en desarrollo infantil*, 59, 25-52. <https://www.jstor.org/stable/1166137>
- Thompson, R. A., Virmani, E. A., Waters, S. F., Raikes, H. A., & Meyer, S. (2013). The development of emotion self-regulation: The whole and the sum of the parts. *Handbook of Self-regulatory Processes in Development*, 5-26

Notas

- 1 El artículo es resultado de un estudio realizado en el programa de Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales (Caldas), durante el período 2021-2023.