

Emocionalidad, Conducta, Habilidades Sociales, y Funciones Ejecutivas en ni1os de Nivel Inicial

Emotionality, Behavior, Social Skills, and Executive Functions in Initial Level
Children



Alvaro Federico **Muchiut**
Constanza Ayelen **Dri**
Paola **Vaccaro**
Marcos **Pietto**

Rip
12²

Volumen 12 #2 may-ago
| 12 A1os

Revista Iberoamericana de
PsicologĪa

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517
Publicaci3n Cuatrimestral

ID: 10.33881/2027-1786.RIP.12202

Title: Emotionality, Behavior, Social Skills, and Executive Functions in Initial Level Children

Título: Emocionalidad, Conducta, Habilidades Sociales, y Funciones Ejecutivas en niños de Nivel Inicial

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Emotionality, Behavior, Social Skills, and Executive Functions in Initial Level Children

[es]: Emocionalidad, Conducta, Habilidades Sociales, y Funciones Ejecutivas en niños de Nivel Inicial

Author (s) / Autor (es):

Muchiut, Dri, Vaccaro, & Pietto

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Child behavior; Executive Operation Measures (EF); Social Skills (SS); Emotionality; Behavior Problems (BP).

[es]: Comportamiento Infantil; Medidas de Funcionamiento Ejecutivo (FE); Habilidades Sociales (HHSS); Emocionalidad; Problemas de Conducta (PC)

Financiación / Funding:

Investigación financiada por la Fundación Centro de Estudios Cognitivos

Submitted: 2019-04-19

Accepted: 2019-05-25

Resumen

Durante el nivel inicial, los infantes suelen expresar respuestas emocionales y conductuales de manera impulsiva, dado que carecen de la aptitud de abstenerse de efectuar conductas que no son apropiadas a la ocasión. En este punto, las Habilidades Sociales (HHSS) y las Funciones Ejecutivas (FE) serán facilitadoras de la interacción asertiva con otros, favoreciendo en control comportamental y evitando los Problemas de Conducta (PC). El objetivo de este estudio fue analizar la correlación entre las FE, la percepción parental en relación a las emociones, y la percepción de docentes respecto de las HHSS y la conducta en niños del nivel inicial de educación; a tal fin se realizó un estudio cuantitativo, transversal, descriptivo-correlacional, en base a un diseño no experimental. La muestra estuvo integrada por 36 niños/as de nivel inicial, a quienes se les administró una batería neuropsicológica, además se incluyeron dos cuestionarios, uno para padres y otro para docentes. Se encontró correlación entre HHSS y PC; entre Planeación y Emociones; y entre Atención y Concentración y Memoria de Trabajo. Se concluye que los niños de nivel inicial poseen una conducta socialmente habilidosa, y manejan sus emociones sin dificultad indistintamente del sexo, según la perspectiva parental y docente.

Abstract

During the initial level, the children usually express emotional and behavioral responses impulsively, since they lack the ability to refrain from behaviors that are not appropriate to the occasion. At this point, Social Skills (SS) and Executive Functions (EF) will facilitate assertive interaction with others, favoring behavioral control and avoiding Conduct Problems (CP). The aim of this study was to analyze the correlation between EFs, parental perception in relation to emotions, and teachers' perception of SS and behavior in children at the initial level of education. To this end, a quantitative, cross-sectional, descriptive-correlational study was carried out, based on a non-experimental design. The sample consisted of 36 children of initial level, who were administered a neuropsychological battery, and two questionnaires were included, one for parents and another for teachers. Correlation was found between SS and CP; between Planning and Emotions; and between Attention and Concentration and Work Memory. It is concluded that the children of initial level have a socially skilled behavior, and handle their emotions without difficulty regardless of sex, according to the parental and teaching perspective.

Citar como:

Muchiut, A. F., Dri, C. A., Vaccaro, P., & Pietto, M. (2019). Emocionalidad, Conducta, Habilidades Sociales, y Funciones Ejecutivas en niños de Nivel Inicial. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12 (2), 13 - 28. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iber.edu.co/article/view/1622>

Alvaro Federico **Muchiut**, [Dr]Ps

Research ID: [2998967/constanza-dri/](https://orcid.org/2998967/constanza-dri/)
ORCID: [0000-0002-2256-1226](https://orcid.org/0000-0002-2256-1226)

BIO:

Licenciado en Psicología; Posgrado en Clínica neuropsicológica y tratamiento de los TEA; Máster en Neuropsicología Infantil y Neuroeducación; Doctorando en Psicología.

City | Ciudad:

Resistencia [ar]

e-mail:

alvaro_muchutti@hotmail.com

Constanza Ayelen **Dri**, Psi

Research ID: [2998967/constanza-dri/](https://orcid.org/2998967/constanza-dri/)
ORCID: [0000-0002-8335-0000](https://orcid.org/0000-0002-8335-0000)

City | Ciudad:

Resistencia [ar]

e-mail:

constanza.dri@hotmail.com

Paola **Vaccaro**, Psi

ORCID: [0000-0003-1101-4603](https://orcid.org/0000-0003-1101-4603)

City | Ciudad:

Resistencia [ar]

e-mail:

pao22vacc@hotmail.com

Marcos **Pietto**, [Dr]Psi

ORCID: [0000-0003-4130-7992](https://orcid.org/0000-0003-4130-7992)

City | Ciudad:

Resistencia [ar]

e-mail:

marcos.pietto@gmail.com

Emocionalidad, Conducta, Habilidades Sociales, y Funciones Ejecutivas en niños de Nivel Inicial

Emotionality, Behavior, Social Skills, and Executive Functions in Initial Level Children

Alvaro Federico **Muchiut**

Constanza Ayelen **Dri**

Paola **Vaccaro**

Marcos **Pietto**

Introducción

Durante el nivel inicial, niños/as de **4** y **5** años de edad, ejecutan respuestas emocionales y conductuales que son expresadas de manera impulsiva y con gran intensidad, pudiendo derivar en manifestaciones poco asertivas o Problemas de Conducta (de aquí en adelante PC). Esto se debe a que la capacidad de inhibición se encuentra aún en pleno desarrollo (Lozano & Ostrosky, 2012; Muchiut A. , 2018) pues en esta etapa evolutiva los/as niños/as carecen de la capacidad para abstenerse de efectuar conductas inapropiadas a la ocasión. En este punto, las Habilidades Sociales (de aquí en adelante HHSS) aportarán los elementos que permitirán adquirir conocimiento acerca de pautas sociales posibilitando la interacción efectiva con otros (Muchiut A. , Vaccaro, Zapata, & Pietto, 2019), de este modo serán mediadoras en la dinámica interaccional que se produce entre las emociones y la conducta. Aquí, las Funciones Ejecutivas (de aquí en adelante FE) tienen un rol de gran importancia, pues propiciarán el control comportamental, permitiendo la autorregulación e inhibición de determinadas manifestaciones.

En este estudio se procuró analizar las posibles asociaciones entre las FE de los infantes de nivel inicial, sus emociones desde la percepción parental y su desenvolvimiento conductual y las HHSS según la perspectiva docente.

Conducta y Problemas Conductuales en la Edad Inicial.

Considerando que emociones, HHSS y FE son observables mediante conductas o comportamientos concretos es perentorio entender su conceptualización. Según Bleger (1963) la conducta refiere a acciones que se encuentran guiadas por la mente. Por un lado, se encuentran las manifestaciones físicas que se observan en el cuerpo (ejemplo: palidez) y por otro, están las acciones que se realizan en el mundo externo (conducir un automóvil); además, existe otro tipo de conducta: los fenómenos mentales, que se manifiestan de modo simbólico.

El ser humano manifiesta las conductas en interacción con el mundo social, por lo que deben ser comprendidas dentro del contexto en el que se expresan, ya que ciertas acciones pueden ser entendidas como correctas para un escenario, pero insatisfactorias para otros.

El influjo social y cultural que se recibe durante el proceso de desarrollo en los primeros años del ciclo vital conforma los patrones conductuales básicos, de este modo se incorporan las normas sociales y se aprende lo que es correcto o incorrecto moralmente (Mestre & Guil, 2012), aprendizajes que le posibilitan conducirse apropiadamente y adaptarse al contexto (o no). A menudo sucede que niños/as manifiestan berrinches, irritabilidad y agresividad cuando no se les brinda lo que demandan, expresándose con gritos, enojo, desobediencia, molestando a otras personas, mintiendo, discutiendo, etc. Esto denota un control emocional precario que confluye en un mal comportamiento, y de este modo incide de manera negativa en el desarrollo de su emocionalidad y el aprendizaje de HHSS apropiadas. Estos eventos son más evidentes cuando ingresan al sistema escolar, debido a que allí existen normativas que se les dificulta cumplir (Cano, Acosta, & Pulido, 2018; Muchiut A., 2018; Peña-Olvera & Palacios-Cruz, 2011). Concretamente se entiende por control emocional precario a la dificultad que presentan los niños/as de controlar las emociones, considerando el contexto en el que se desenvuelven. En efecto, ante la imposibilidad de efectuar este control se comportan de manera negativa, y se les dificulta cumplir las reglas impuestas, lo que puede desembocar en los PC.

Algunos autores (Achenbach & Rescorla, 2001; Oré-Maldonado, 2018) han distinguido entre PC internalizantes, y otros externalizantes. Los primeros hacen referencia a problemáticas que se producen en el plano afectivo: angustia, baja autoestima, retraimiento, etc. Los segundos, aluden a comportamientos que pueden ser observados y que se consideran inadecuados o rebeldes: incumplimiento de reglas, oposicionismo, desobediencia, etc. En un estudio realizado por Reyna, Ison y Brussino (2011), obtuvo como resultado que los varones de 5 años, presentaron más problemas externalizantes, internalizantes y PC total, en comparación con las niñas. Por otro lado, el grupo de 7 años mostró más problemas internalizantes y más PC total (sólo en el caso de las mujeres) a diferencia del grupo de 5 años. En la misma línea, un estudio de meta-análisis realizado por Schoemaker, Mulder, Deković, & Matthys (2012), reflejó que, dentro de las FE, la inhibición se encuentra vinculada a los PC externalizantes durante la etapa preescolar. En relación a ello, se visualiza que, conforme aumenta la edad aumenta el control inhibitorio de la conducta; con esta adquisición es posible evitar los PC externalizantes, lo que se evidencia en un trabajo de Reyna & Brussino (2015), en el cual encontraron que los niños de 3 años presentaban menor rendimiento en atención focalizada y control inhibitorio, a diferencia de los niños de 5 y 7 años. Por lo cual podría pensarse que, a medida que aumenta la edad y prospera el desarrollo, y disminuyen los PC externalizantes, éstos son desplazados por los PC internalizantes.

Es apreciable que la emocionalidad y su manejo se ve reflejado en el comportamiento, pues en la medida que se logren regular las emociones y que el control inhibitorio se desarrolle, los niños desarrollarán una conducta cercana al asertividad, de caso contrario estarán más próximos a los PC.

Emocionalidad.

Las emociones, históricamente, han sido definidas como una respuesta organizada que compromete a los sistemas: fisiológico, cognitivo, y motivacional (Salovey & Mayer, 1990; Tortello & Becerra, 2017). Involucra una respuesta adaptativa de alta intensidad y breve duración, que puede manifestarse de manera interna y/o externa pudiendo tener connotaciones positivas o negativas, según sea el caso (Mestre & Guil, 2012). Las emociones positivas están compuestas de manera predominante por una valencia placentera o de bienestar, caracterizada por una duración temporal breve; en efecto, son consideradas como subjetivas, dado que las personas las experimentan en función del contexto y las circunstancias personales. Algunos autores, proponen como emociones positivas: el interés, amor, satisfacción, alegría, y optimismo, y sostienen que el beneficio que otorga esta categoría emocional es la proporción de bienestar, y la madurez psicológica y emocional duradera. Por otro lado, las emociones negativas reflejan la experimentación de estados emocionales que resultan de una valencia aversiva o displacentera. Otros autores han sugerido, como parte de esta categoría: la tensión, preocupación, miedo, tristeza, ira, y ansiedad. En este sentido, los procesos emocionales se producen en consecuencia de la percepción de condiciones internas y externas, que posteriormente permitirán efectuar una valoración, siendo posible reconocer si lo que se experimenta es de valencia agradable o desagradable (Barragán Estrada & Morales Martínez, 2014; Fredrickson B., 1998; Fredrickson & Levenson, 1998; Gomez Maquet, 2007; Robles & Páez, 2003). En este estudio se evaluaron las emociones negativas: enojo, miedo y tristeza, y emociones positivas/exuberancia a nivel global, a través de la percepción informada por los padres. Esto es, el instrumento utilizado para la evaluación de las emociones fue aplicado a los progenitores, es por ello que referimos a la perspectiva parental, dado que los resultados obtenidos en relación a este constructo son según cómo lo observan los tutores encargados de los infantes.

Particularmente, entre los 3 y los 5 años de edad, para llegar a la comprensión de una emoción, los niños emplean las interpretaciones a través de lo que sienten de manera específica y literal. Esto es, tienen dificultades para tomar una postura objetiva ante la emoción que experimentan, y como tal también les resulta difícil dilucidar contemplando todos los factores influyentes en dicha experimentación. En esta línea, también sucede que se ven imposibilitados en evaluar y tener en cuenta otras perspectivas, además, les resulta arduo comprender que las personas puedan ocasionarle, de manera alternada, sentimientos negativos y positivos. Por el contrario, logran discernir que un evento o situación le genere esto mismo (Hena López & Vesga, 2009).

Diversas investigaciones han encontrado múltiples factores estresógenos (e.g: maltrato infantil, vivir en condiciones de precariedad, problemas familiares, entre otros) que pueden influenciar de manera indirecta en las reacciones emocionales de un niño. Por ello, según los efectos que produzcan, pueden repercutir a nivel neurobiológico y a partir de ello producir, por ejemplo, dificultades para regular las emociones (Camras & Halberstadt, 2017; Thompson, 2014). Cabe destacar, que los modos de reacción de los niños pequeños, se irán moldeando y se efectuará así un aprendizaje en el cual también entrará en juego la memoria, y para ésta poseen especial importancia

la amígdala y el hipocampo. En relación a ello, Levav (2005), plantea que por medio de estas estructuras lo que se experimenta ante una emoción puede ser recordado, y lo que se recuerda puede sentirse. En efecto, la comprensión que los niños hacen de sus emociones, comienza a efectuarse a temprana edad, y a partir de ello adecúan sus conductas al evento que se les presenta, teniendo en cuenta su repertorio, y el conocimiento previo que posean al respecto. Además, en la medida que el contexto cambia, y que ellos experimentan dichos cambios, logran adquirir la capacidad de adaptarse a situaciones diversas (Henao López & Vesga, 2009). Es de este modo que la conducta se irá moldeando, y en este punto, resulta importante agregar que los adultos (progenitores/ tutores/ docentes) contribuirán en dicho moldeamiento, dado que los distintos refuerzos que hagan en relación a éstos tendrán como consecuencia un acrecentamiento de cada conducta.

Durante el nivel inicial, los niños transitan por un ciclo evolutivo en el que la comprensión de sus emociones es aún ambigua, por hallarse en pleno desarrollo. Las asociaciones que realizan respecto de los recuerdos y lo que sienten, y viceversa, permitirán ampliar el repertorio de reacciones ante los distintos eventos y contextos. En este punto, es congruente asociar las emociones (positivas y/o negativas) a las manifestaciones conductuales, si se considera que éstas últimas se presentan conforme a lo que se siente en cada situación. Aquí las HHSS serán las mediadoras entre las emociones y la conducta. En la medida que se desarrollen, contribuirán a tener una conducta socialmente habilidosa y abstenerse de actuar de manera impulsiva, contribuyendo a la autorregulación tanto conductual como emocional.

Habilidades Sociales.

Para definir las HHSS es necesario situarse en la edad evolutiva del sujeto, pues lo que demanda el contexto no tiene el mismo valor para un infante que, por ejemplo, para una persona adulta (Lacunza & Contini de González, 2009). Las HHSS refieren a conductas que se efectúan en determinado contexto, y que denotan sentimientos, derechos, opiniones o actitudes del individuo, de manera acorde a la situación, para evitar actuar de un modo que no sea socialmente aceptado. Siempre respetando las posturas de los demás y apuntando a la resolución inmediata de conflictos, que hará de manera consecuente que disminuya la probabilidad de problemas futuros (Caballo, 2007; Maleki, Chehrzad, Kazemnezhad, Mardani, & Vaismoradi, 2019)

La niñez es la etapa en la que las HHSS se ven mayormente favorecidas porque es cuando se aprenden, desarrollan e incorporan. Las HHSS son adquiridas, lo que implica aprendizaje que se produce durante la observación directa, como así también por la enseñanza específica, ambas prácticas se dan naturalmente en el contexto familiar y, posteriormente en el ámbito escolar. Asimismo, en la medida que las respuestas sean reforzadas positiva o negativamente, el niño irá moldeando su conducta en relación a las HHSS (Aubone, Franco, & Mustaca, 2016). Así, el crecimiento del infante en un ambiente sano propiciará el desarrollo e incorporación de HHSS asertivas, pues la influencia del entorno resulta crucial; (Maleki, Chehrzad, Kazemnezhad, Mardani, & Vaismoradi, 2019) examinaron las HHSS en niños del nivel inicial, analizando la relación entre las HHSS y el entorno ambiental/cultural del niño; encontraron que los niños con docentes que poseen entre 5 y 10 años de experiencia laboral obtuvieron puntajes más altos en HHSS. Además, se encontró que los niños con madres que poseen empleo, un alto nivel educativo y mayores ingresos económicos se desempeñaron con mejores puntajes en HHSS. Resultados que dan cuenta de la especial significación e influencia que tienen los adultos del entorno inmediato del infante en las HHSS. Poseer docentes

experimentados, por ejemplo, podría impulsar a que los niños tomen buenos modelos para imitar conductas asertivas dentro del contexto escolar, del mismo modo que sucede con los progenitores. En relación a estos últimos, algunos autores (Hosokawa & Katsura, 2017; Maleki, Chehrzad, Kazemnezhad, Mardani, & Vaismoradi, 2019) sostienen que resulta de gran significación el nivel educativo superior de los padres, ya que esto permitirá que ellos posean información en relación al desarrollo infantil y, posteriormente, que provean a los niños de apoyo, calidez, educación y cuando la situación lo requiera consultar con un especialista infantil.

En la medida que los niños adquieran y desarrollen HHSS saludables, lograrán interacciones satisfactorias con su entorno, favoreciendo un paulatino autoconocimiento y conformación de su autoconcepto (Rossin y Buzzella, 2011, citado en Aubone et al., 2016) lo que resulta de vital importancia para su salud mental y para relacionarse con otros de manera adecuada. Posteriormente, se desarrollarán fortalezas psíquicas que permitirán resolver problemas sin utilizar la agresividad y evitar los PC (Lacunza A. , 2010; Reyna, Ison, & Brussino, 2011)

Los vínculos que se conforman durante la edad inicial, con la familia y con los pares, resultan de gran valor. De este modo, la concurrencia al jardín de infantes desde edades tempranas, provee a los niños de mayores recursos para el posterior desarrollo y conformación de éstas. Por ejemplo, la amistad, la pertenencia a un grupo y el juego con otros, también son sucesos que constituyen la cadena de eslabones necesaria para dicha conformación; tal y como los resultados del estudio de Aubone, Franco y Mustaca (2016) lo mencionan, trabajo en el que compararon HHSS de niños que, previamente habían asistido al jardín de infantes, con HHSS de niños que no habían tenido dicha experiencia; hallaron evidencias en relación al desempeño del primer grupo, quienes presentaron puntajes significativamente más altos en la escala administrada en comparación con quienes no habían tenido experiencia previa. Esto da la pauta de la importancia que posee el sistema escolar para las habilidades de socialización en la vida de un niño, y permite pensar que los niños pequeños que han tenido la oportunidad de asistir al jardín de infantes (con anterioridad al ciclo obligatorio) les resulta menos dificultoso el tránsito por la sala de nivel inicial, dado que ya poseen una base de HHSS. En este punto, se debe resaltar también que las FE son elementos que pueden ser estimulados en el ámbito escolar y que, junto con las HHSS, jugarán un rol esencial en la regulación conductual y emocional.

Funciones Ejecutivas.

Los seres humanos tienen la capacidad innata de enfrentar desafíos, y adaptarse a ellos utilizando la flexibilidad, capacidad cognitiva incluida en el constructo FE, y que anatómicamente depende de un sistema de neuronas dispuestas a lo largo del córtex prefrontal (Tirapu-Ustárroz, García-Molina, Luna-Lario, Roig-Rovira, & Pelegrín, 2008). Las FE son capacidades de gran envergadura, permiten dirigir un comportamiento intencional hacia un objetivo y la resolución de dificultades, por medio de procedimientos como: la planificación; elección y ejecución de una conducta acorde a la situación; la demora o inhibición de las que no lo sean, entre otras. Diversos autores han sostenido que el desarrollo de las FE en la infancia es predominado por: el control inhibitorio, la memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva (Carmona, 2013; Diamond, 2013; Delgado-Mejía, 2013; Romero, Benavides, Quesada, & Álvarez, 2016; Stelzer, Cervigni, & Martino, 2011; Muchiut, Vaccaro, & Zapata, 2017; Muchiut A. , 2018) En este punto, resulta interesante destacar la cognición social, pues juega un papel elemental en el desarrollo del hombre.

La cognición social está relacionada con la comprensión que hace una persona acerca de los demás y sus estados mentales, se considera que éste tipo de cognición se desarrolla conforme crece el niño, y en la medida que adquiere experiencias que demanda su contexto social y ambiental. Este proceso, está vinculado al desarrollo de la adquisición de la capacidad para entenderse a sí mismo, y a los demás, como sujetos sociales, algunos postulados sugieren que éste fenómeno permite regular la conducta y guiar las maneras de actuar y reaccionar, tal como lo hacen las FE. No obstante, dado que ésta se desarrolla conforme avanza la edad, es menester considerar que para las edades comprendidas en este trabajo (4 y 5 años), aún no hay desarrollo completo de las FE ni de la cognición social (Bechara, Damasio, & Damasio, 2000; Grande-García, 2009; Urrego Betancourt, y otros, 2014).

Los progresos de las FE producidos durante el nivel inicial se relacionan a capacidades emergentes que se producen durante dicha etapa, involucrando la utilización de reglas para la regulación de la conducta. Estos avances también se han relacionado con el desarrollo de HHSS y regulación emocional (Carlson & Moses, 2001; Stelzer, Cervigni, & Martino, 2011; Zelazo, y otros, 2003). En este sentido, algunos autores (Carlson S. , 2005; Stelzer, Cervigni, & Martino, 2011) han sostenido que el aprovechamiento en tareas ejecutivas, posee mejoras durante la etapa preescolar debido a la maduración de regiones corticales específicas.

Como contrapartida pueden presentarse deficiencias en las FE, desembocando en comportamiento inadecuado, dificultades en planificación y resolución de problemas, conductas agresivas y/o impulsivas, problemas de memoria y dificultades para juzgar asertivamente las consecuencias de las conductas. Estos elementos junto con la escasa orientación hacia el futuro, la falta de conciencia y la incapacidad de retrasar la gratificación, son factores de riesgo que predisponen a la agresividad y los PC en niños. En este sentido, Ogilvie, Stewart, Chan, & Shum (2011) hallaron que los grupos de niños con conductas antisociales se desempeñan significativamente peor en FE en comparación con el grupo control. En la misma línea, un estudio más reciente realizado por Romero López, Benavides Nieto, Quesada Conde, & Álvarez Bernardo (2016) en el cual participaron infantes de 5 años y sus progenitores, evidenciaron que las altas puntuaciones en PC se relacionan con un peor rendimiento en FE. Aunque hay evidencias de relación entre FE defectuosas y conductas antisociales, debe contemplarse que no hay claridad acerca de si ambos elementos son causales entre sí de manera única, o si existen otros factores predisponentes (Fuster, 2000; Ogilvie, Stewart, Chan, & Shum, 2011; Riccio, Lockwood, & Blake, 2011). En función de ello, podría pensarse que, entre una FE deficiente y los posteriores PC, podrían verse involucrados factores genéticos, que conllevan a un síndrome disejecutivo, o que predisponen a PC.

Entonces la conducta se encuentra influenciada, principalmente, por las emociones. Particularmente, en infantes aún inmaduros neurofuncionalmente, por lo tanto, el manejo que efectúan de sus emociones es aún rudimentario. Por consiguiente, esto sería un factor predisponente para producir mayor cantidad de PC, como lo han evidenciado algunos estudios (Muchiut, Vaccaro, & Zapata, 2017; Muchiut A. , 2018). Sin embargo, existen otros factores, como las HHSS y las FE, que serán mediadores de gran influencia en esta dinámica interaccional que se efectúa entre las emociones y la conducta, posibilitando un desenvolvimiento acorde al contexto (o no).

Por tanto, el presente estudio tuvo como objetivo principal analizar la correlación entre las FE, la percepción parental en relación a las emociones, y la perspectiva docente respecto de las HHSS y la conducta en niños del nivel inicial de educación.

Metodología

Población y muestra.

Se seleccionó una muestra no probabilística, por conveniencia, en la que participaron docentes y padres de 36 de niños de ambos sexos (58.82% varones), con edades comprendidas entre los 4 y 5 años, pertenecientes a la sala de nivel inicial de un jardín de infantes público de la Ciudad de Resistencia, Chaco.

Se recolectaron un total de 36 casos, pero a los fines de este estudio sólo se consideraron aptos 29 casos para el establecimiento de correlación entre las variables analizadas, debido a que los restantes no contaban con los datos necesarios.

Diseño.

Se realizó un estudio de diseño correlacional (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

Procedimiento.

Inicialmente, se contactaron a las autoridades escolares de instituciones de nivel inicial, autorizados se procedió a enviar a los padres/madres/tutores los consentimientos informados de manera conjunta con el Cuestionario de Emociones (Rydell, Berlin, & Bohlin, 2003; Reyna & Brussino, 2011)

En segunda instancia, se retiraron los mismos. Obtenida la totalidad de los consentimientos y cuestionarios, se administraron a docentes la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín de Infantes (Merrell, 2003; Reyna & Brussino, 2009) y a los niños la Batería Neuropsicológica para Preescolares (BANPE) (Ostrosky, Lozano, & Gonzalez, 2016).

Finalmente, recogidos los cuestionarios docentes se procesaron los datos.

Instrumentos.

Cuestionario de Emociones (Rydell, Berlin, & Bohlin, 2003; Reyna & Brussino, 2009)

Se utilizó la versión perteneciente a Reyna y Brussino (2009) para evaluar la percepción parental sobre emocionalidad y regulación en relación a cuatro emociones: enojo, miedo, tristeza y emociones positivas/exuberancia.

Las emociones son valoradas en función de la frecuencia y la intensidad de las reacciones, mientras que la regulación emocional se evalúa en relación a la capacidad de autorregulación del niño y la habilidad que posea para regular emociones con ayuda de otros. La puntuación de cada ítem se realiza con base en una escala tipo Likert que va desde 1= No se adecuaba hasta 5= Se adecuaba totalmente.

Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín de Infantes” (Merrell, 2003; Reyna & Brussino, 2009).

Se utilizó la escala abreviada de Reyna y Brussino (2015); permite evaluar HHSS y PC en niños de 3 a 7 años, desde la perspectiva docente. La valoración del comportamiento del niño se realiza en una escala tipo Likert que va desde 1= Nunca, hasta 4= Frecuentemente.

Batería Neuropsicológica para Preescolares (Ostrosky, Lozano, & Gonzalez, 2016).

Posibilitó la evaluación del curso normal o patológico del desarrollo neuropsicológico de distintos procesos cognitivos en la etapa preescolar: atención, memoria, lenguaje, motricidad, y FE. Aquí se emplearon las pruebas que evalúan: Atención y Concentración, Lenguaje Expresivo, Memoria de Trabajo y Planeación.

Análisis de la información.

Para la realización del análisis se seleccionaron los puntajes T de la red ejecutiva de Banpe y los puntajes medios de los cuestionarios. Se calcularon los descriptivos según la muestra total y la variable sexo.

Para cada variable se contrastó la normalidad a través de la prueba Shapiro-Wilk y de la inspección visual de sus distribuciones. Luego, se efectuaron análisis de correlación dentro de cada prueba y entre el cruce de las mismas. Para las variables con distribuciones normales se utilizó la prueba de correlación de Pearson, mientras que para las demás se utilizó la prueba de correlación de Spearman. En base a los análisis de correlación se seleccionaron las variables para incluir en los modelos de regresión lineal.

Tabla 1. Descriptivos. Prueba Banpe y Cuestionarios.

Variable	N	Media	DE	Min Máx
Atención y Concentración	29	19,14	8,46	-5 33
Lenguaje Expresivo	29	19,59	3,9	14 29
Memoria de Trabajo	29	6	3,26	0 13
Planeación	29	14,93	2,93	7 23
Emociones	29	64,59	15,2	41 110
HHSS	29	44,45	5,58	34 55
PC	29	26,1	11,25	3 54

Nota. N = Tamaño muestral; DE = Desvío estándar; Min = Mínimo; Máx = Máximo (autoría propia). Se muestran los descriptivos de los puntajes obtenidos en las sub-pruebas del Banpe (puntajes T) y en los Cuestionarios (1) Emociones, Habilidades Sociales (HHSS) y (2) Problemas de Conducta (PC).

Tabla 2. Descriptivos. Prueba Banpe y Cuestionarios según la variable Sexo.

Variable	Niñas				Niños			
	N	Media	E	Min Máx	N	Media	DE	Min Máx
Atención y Concentración	13	20	9,57	-5 33	16	18,44	7,69	0 31
Lenguaje Expresivo	13	18,46	3,64	14 26	16	20,5	3,97	15 29
Memoria de Trabajo	13	6,85	2,91	2 13	16	5,313	3,46	0 11
Planeación	13	14,92	2,33	10 18	16	14,94	3,42	7 23
Emociones	13	64,31	13,01	41 89	16	64,81	17,19	44 110
HHSS	13	43,54	4,43	39 53	16	45,19	6,41	34,55
PC	13	24,23	10,13	3 39	16	27,63	12,19	7 54

Nota. N = Tamaño muestral; DE = Desvío estándar; Min = Mínimo; Máx = Máximo. La muestra presenta mayor cantidad de niños, y no existen diferencias significativas en los puntajes entre niños y niñas tanto para las sub-pruebas del Banpe como para los Cuestionarios..

Consideraciones éticas.

La autorización que permitió el ingreso al establecimiento escolar provino del personal directivo de la institución educativa, quienes posibilitaron el contacto con padres y docentes.

Se utilizaron formularios de consentimiento informado, y se tomaron las medidas necesarias para garantizar el respeto de los derechos humanos. Además, se realizó un control estricto, para evitar cualquier tipo de riesgo y para garantizar el buen uso y manejo de la información.

Resultados

Análisis descriptivo.

En la Tabla **1** se muestran los descriptivos de todas las variables incluidas, mientras que en la Tabla **2** se encuentran los descriptivos separados por la variable sexo. Los resultados mostraron que tanto las medias como las medianas (Gráficos **1** y **2**) son similares en ambos sexos para todas las variables incluidas.

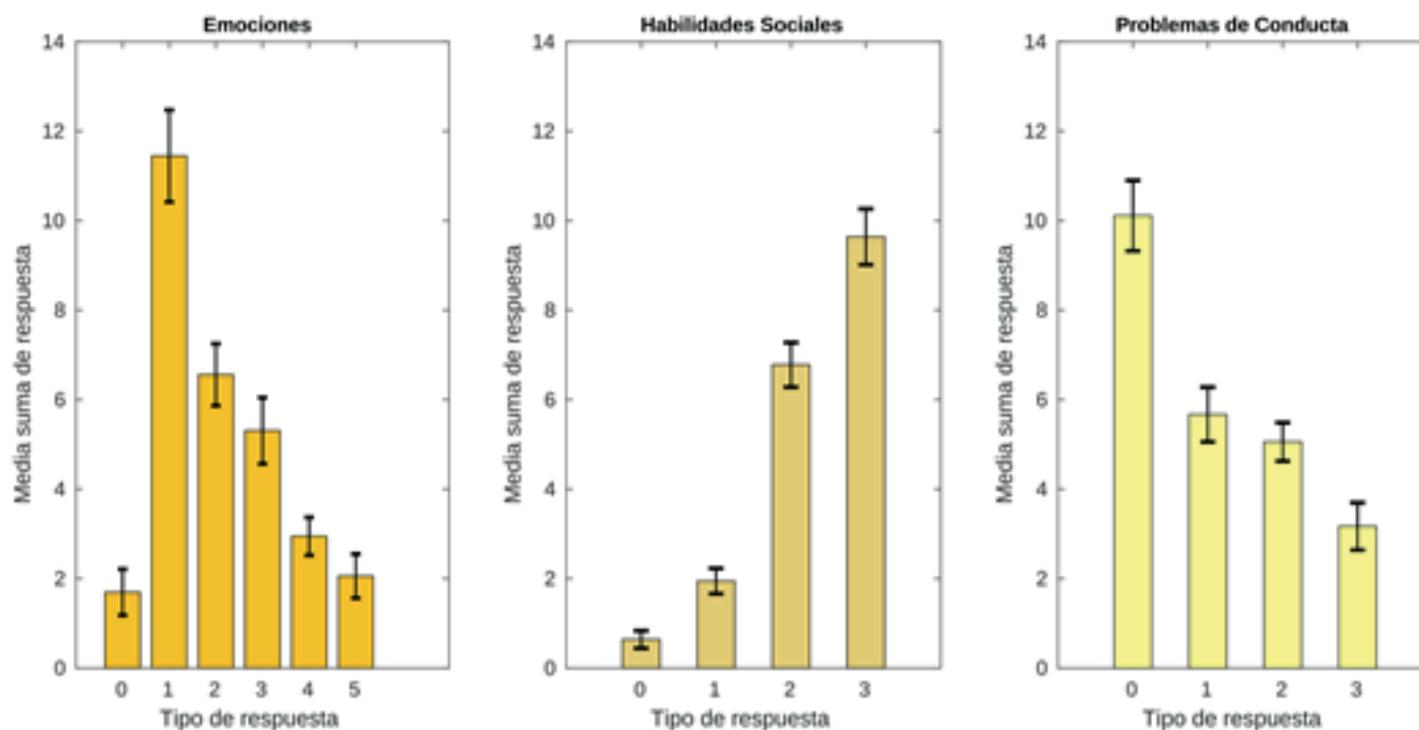


Gráfico 1. Muestra puntajes de distintos sub-tests del Banpe separados por la variable Sexo.

La línea roja indica la Mediana. La caja indica el rango intercuartílico (1° = parte inferior; 2° = parte superior). Los bigotes indican el valor mínimo (parte inferior) y valor máximo (parte superior), y el símbolo “*” los valores *outliers*. Los puntajes son similares en ambos grupos para todas las variables.

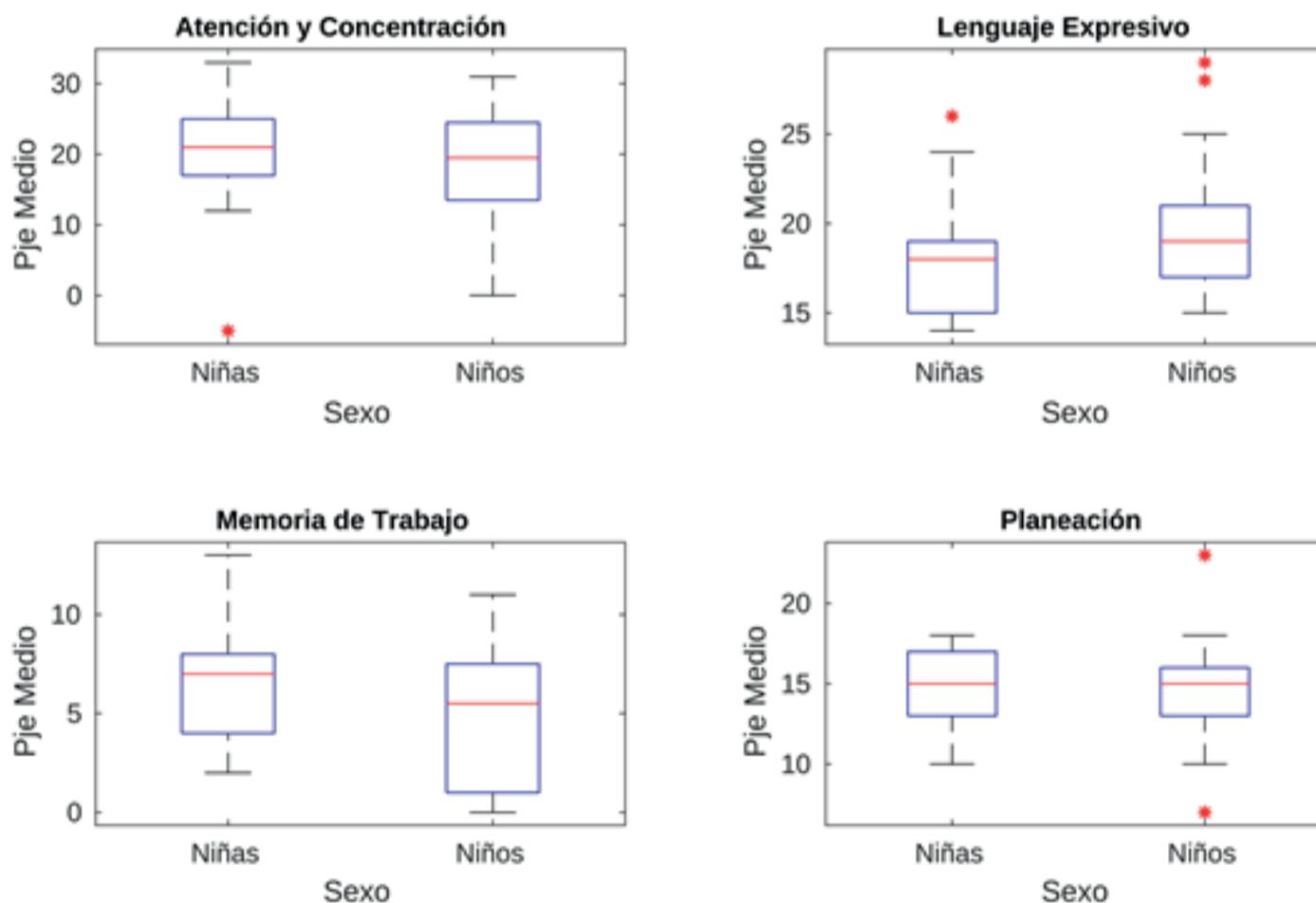


Gráfico 2. Muestra puntajes de los distintos cuestionarios separados por la variable Sexo.

La línea roja indica la Mediana. La caja indica el rango intercuartílico (1° = parte inferior; 2° = parte superior). Los bigotes indican el valor mínimo (parte inferior) y valor máximo (parte superior), y el símbolo “*” los valores *outliers*. Los puntajes son similares en ambos grupos para todas las variables.

Respecto al promedio del tipo de respuestas otorgadas en los cuestionarios (ver Gráfico 3) se puede observar que para Emociones la mayoría de las respuestas que los padres dieron fue “No se adecua” seguidas por “Se adecua poco” y “Se adecua más o menos”, concentrándose así la gran mayoría de las respuestas en un nivel bajo de manifestaciones emocionales.

Para el cuestionario de HHSS y PC la distribución de las respuestas fueron contrarias entre sí. En HHSS las respuestas más frecuentes fueron “Frecuentemente” seguidas por “Algunas veces”, “Raramente” y “Nunca” lo cual se vio reflejado en la obtención de puntajes altos para la mayoría de los niños/as en esta sub-escala. Por otro lado, en PC las respuestas fueron diametralmente opuestas mostrando menor presencia de PC respecto a HHSS.

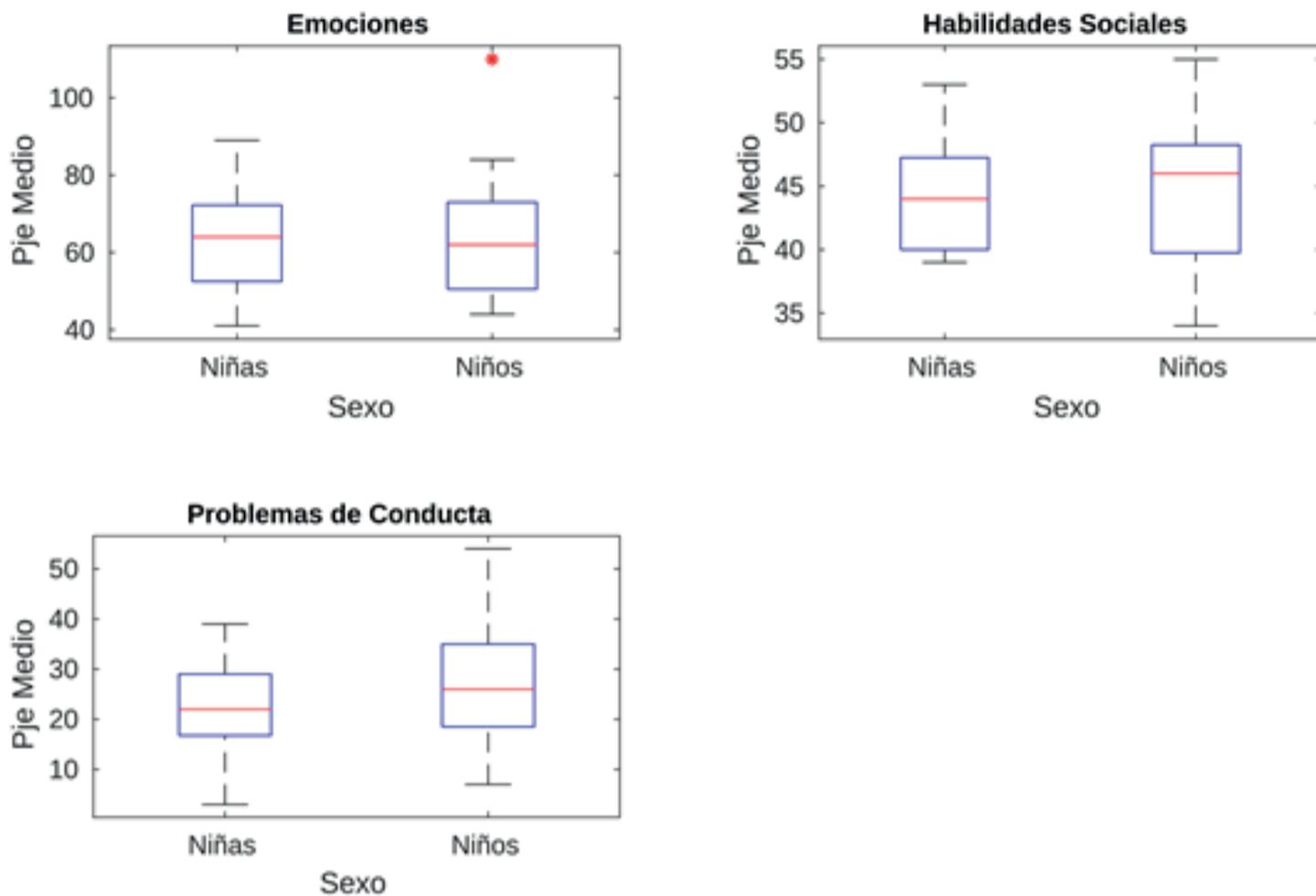


Gráfico 3. Muestra la cantidad promedio de cada respuesta para cada cuestionario.

Las barras de error indican el error estándar. Emociones: 0 = No disponible; 1 = No se adecua; 2 = Se adecua poco; 3 = Se adecua más o menos; 4 = Se adecua mucho; 5 = Se adecua totalmente. Habilidades Sociales y Problemas de Conducta: 0 = Nunca; 1 = Raramente; 2 = Algunas veces; 3 = Frecuentemente.

Análisis de correlación.

Previo a las correlaciones se contrastó la normalidad de las variables incluidas. El análisis de la prueba de Shapiro-Wilk dio como resultado el rechazo de la H0, es decir que los datos vengan de población normalmente distribuida, para tres de las variables de Banpe (Atención y Concentración: $W = 0.923, p = 0.037$; Lenguaje Expresivo: $W = 0.923, p = 0.038$; Memoria de Trabajo: $W = 0.968, p = 0.502$; Planeación: $W = 0.922, p = 0.035$), mientras que para las variables de los Cuestionarios

no existió evidencia suficiente como para rechazarla (Emociones: $W = 0.945, p = 0.121$; HHSS: $W = 0.947, p = 0.151$; PC: $W = 0.975, p = 0.691$). En los Gráficos 4 y 5 se muestran las distribuciones de todas las variables, en las mismas se puede notar que las variables de los cuestionarios son levemente más simétricas respecto a las de Banpe. Por lo tanto, para la correlación entre las variables de los cuestionarios, se utilizó el coeficiente de Pearson mientras que, para la correlación entre las variables de Banpe, y entre el cruce de las pruebas se utilizó el coeficiente de Spearman.

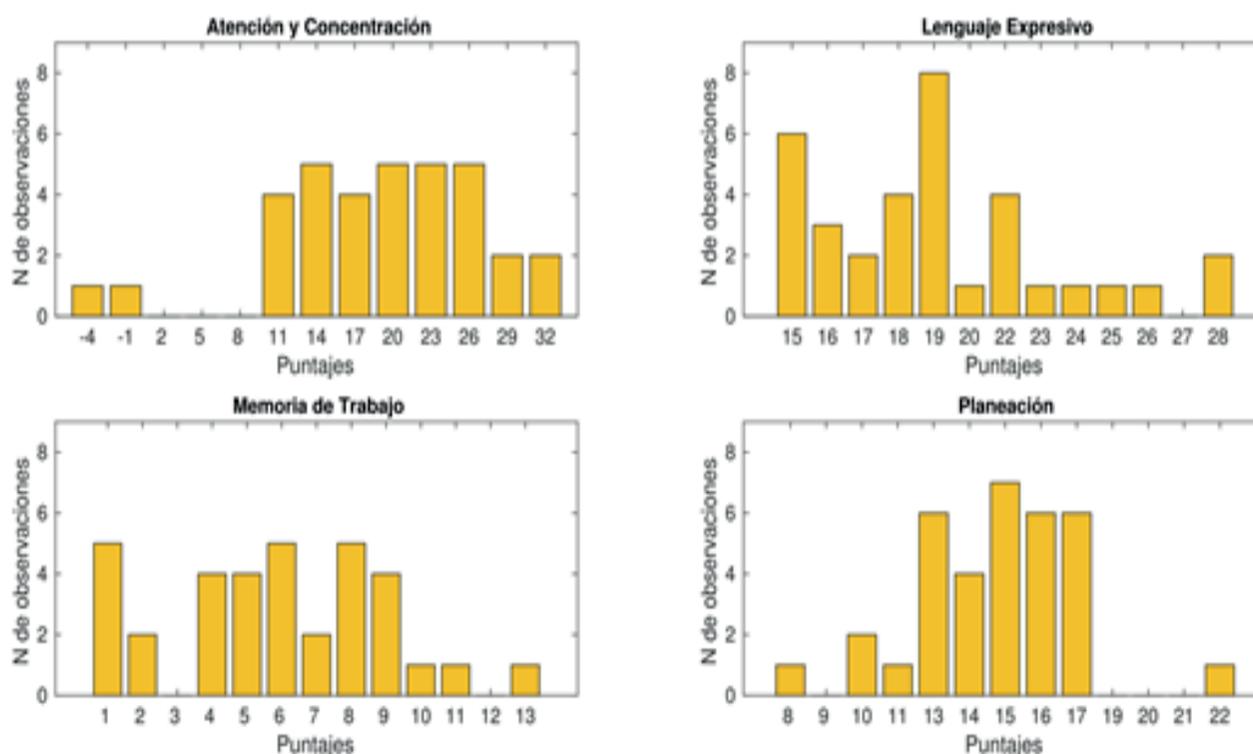


Fig. 4. Muestra un histograma con la distribución de las puntuaciones en la prueba Banpe.

Aquí se puede observar que las variables de los cuestionarios son levemente más simétricas que las de Banpe.

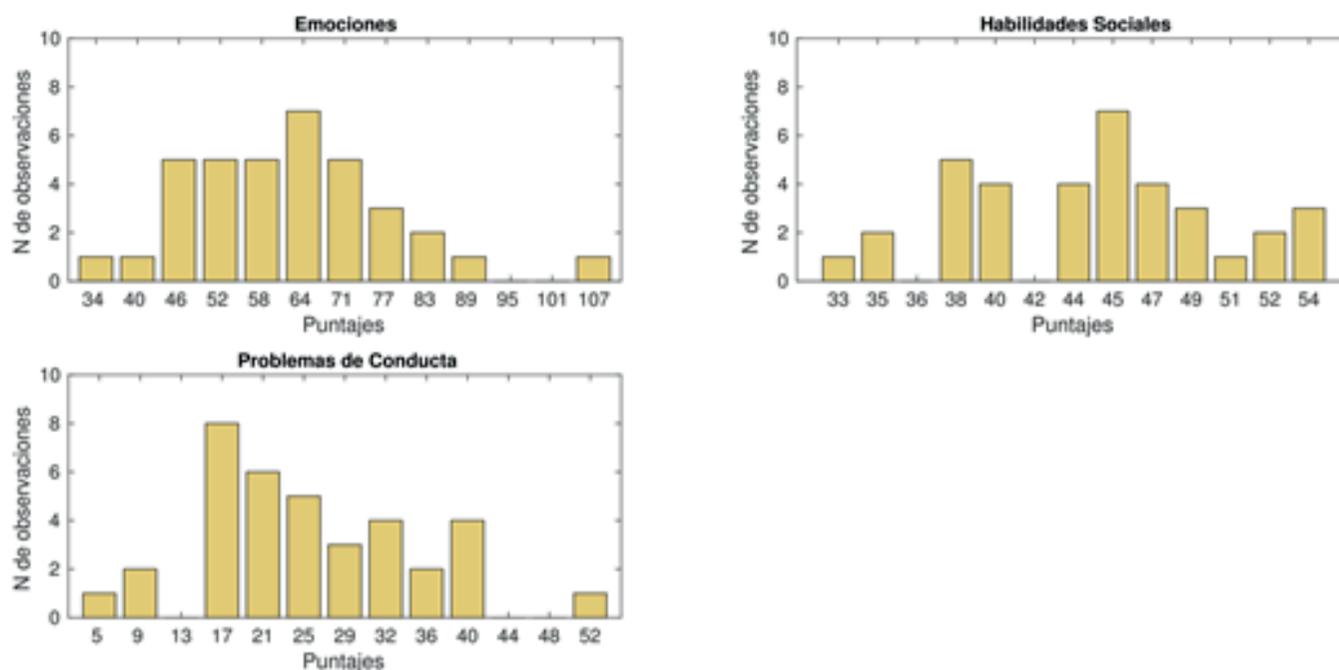


Fig. 5. Muestra un histograma con la distribución de las puntuaciones en los cuestionarios.

Se puede observar que las variables de los cuestionarios son levemente más simétricas que las de Banpe.

En las Tablas 3, 4, y 5 se muestran resultados obtenidos, éstos revelaron algunas correlaciones significativas. En la prueba Banpe se encontró que puntajes más altos en Atención y Concentración se asociaron a puntajes más altos en Memoria de Trabajo ($\rho = 0,49; p =$

$0,007$). En los cuestionarios, si bien con un valor de significación apenas por encima de 0.05, se observó que puntajes más bajos en HHSS se asociaron a puntajes más altos en PC ($\rho = -0,36, p = 0,053$). Por último, las correlaciones entre variables de Banpe y de los Cuestionarios revelan que puntajes más altos en Planeación se asociaron a puntaje más altos en Emociones ($\rho = 0,40; p = 0,031$).

Tabla 3. Correlaciones de Spearman entre variables del Banpe.

Variables	r - p			
	Atención y Concentración	Lenguaje Expresivo	Memoria de Trabajo	Planeación
Atención y Concentración	1	0,34 - 0,068	0,49 - 0,007	0,06 - 0,736
Lenguaje Expresivo	-	1	0,02 - 0,920	0,22 - 0,260
Memoria de Trabajo	-	-	1	0,03 - 0,874
Planeación	-	-	-	1

Nota. r = valor del índice de correlación; p = valor de significación. Se muestran las correlaciones de Spearman entre los puntajes de las sub-pruebas del Banpe. Se puede notar que puntajes más altos en Atención y Concentración se asocian con puntajes más altos en Memoria de Trabajo ($\rho = 0,49, p = 0,007$).

Tabla 4. Correlaciones de Pearson entre variables de los Cuestionarios.

Variables	r - p		
	Emociones	HHSS	PC
Emociones	1 - 1	-0,695	0,17 - 0,370
HHSS	-	1 - 1	-0,413
PC	-	-	1-ene

Nota. r = valor del índice de correlación; p = valor de significación. Se muestran las correlaciones de Pearson entre los puntajes de los Cuestionarios. Como se puede notar, dicho análisis revela una asociación con tendencia significativa entre HHSS y PC, específicamente que puntajes más bajos en HHSS se asociarían con puntajes más altos en PC ($\rho = -0,36, p = 0,053$).

Tabla 5. Correlaciones de Spearman entre variables del Banpe y Cuestionarios.

Variables	Atención y Concentración	r - p	
		Lenguaje Expresivo	Memoria de Trabajo
HHSS	Emociones	-0,05	0,792
	PC	-0,27	0,152
Lenguaje Expresivo	Emociones	0,1	0,593
	HHSS	-0,19	0,314
Memoria de Trabajo	PC	0,03	0,886
	Emociones	-0,03	0,871
Planeación	HHSS	-0,01	0,973
	PC	-0,25	0,185
Emociones	HHSS	0,4	0,031
	PC	0,05	0,804
PC	Emociones	0,09	0,652

Nota. r = valor del índice de correlación; p = valor de significación. * valor de p significativo. La tabla refleja que puntajes más altos en Planeación se asocian a puntajes más altos en Emociones ($\rho = 0,40; p = 0,031$).

Análisis de regresión.

Con el objetivo de explorar y cuantificar la relación entre las variables que resultaron significativas y las que tenían una tendencia significativa en el análisis previo, se generaron diferentes modelos de regresión simple: **(1)** Memoria de Trabajo (variable dependiente) - Atención y Concentración (variable predictora). **(2)** HHSS (variable dependiente) - PC (variable predictora). **(3)** Planeación (variable dependiente) - Emociones (variable predictora). Para el análisis se generaron variables

dependientes ordinales **(1, 2 y 3)**, calculadas a partir de los percentiles **33** y **66**. El mayor puntaje en la variable dependiente indicó mayor presencia del constructo medido. En cada modelo se intentó predecir el proceso, o habilidad, más específico en la relación.

En este sentido, los resultados revelaron que Atención y Concentración ($R^2 = 0.269$, $\beta = 0.138$, $p = 0.004$), PC ($R^2 = 0.186$, $\beta = -0.065$, $p = 0.019$) y Emociones ($R^2 = 0.168$, $\beta = 1.387$, $p = 0.027$) son predictores significativos respectivamente de los modelos **(1)**, **(2)** y **(3)** (ver Gráfico 6).

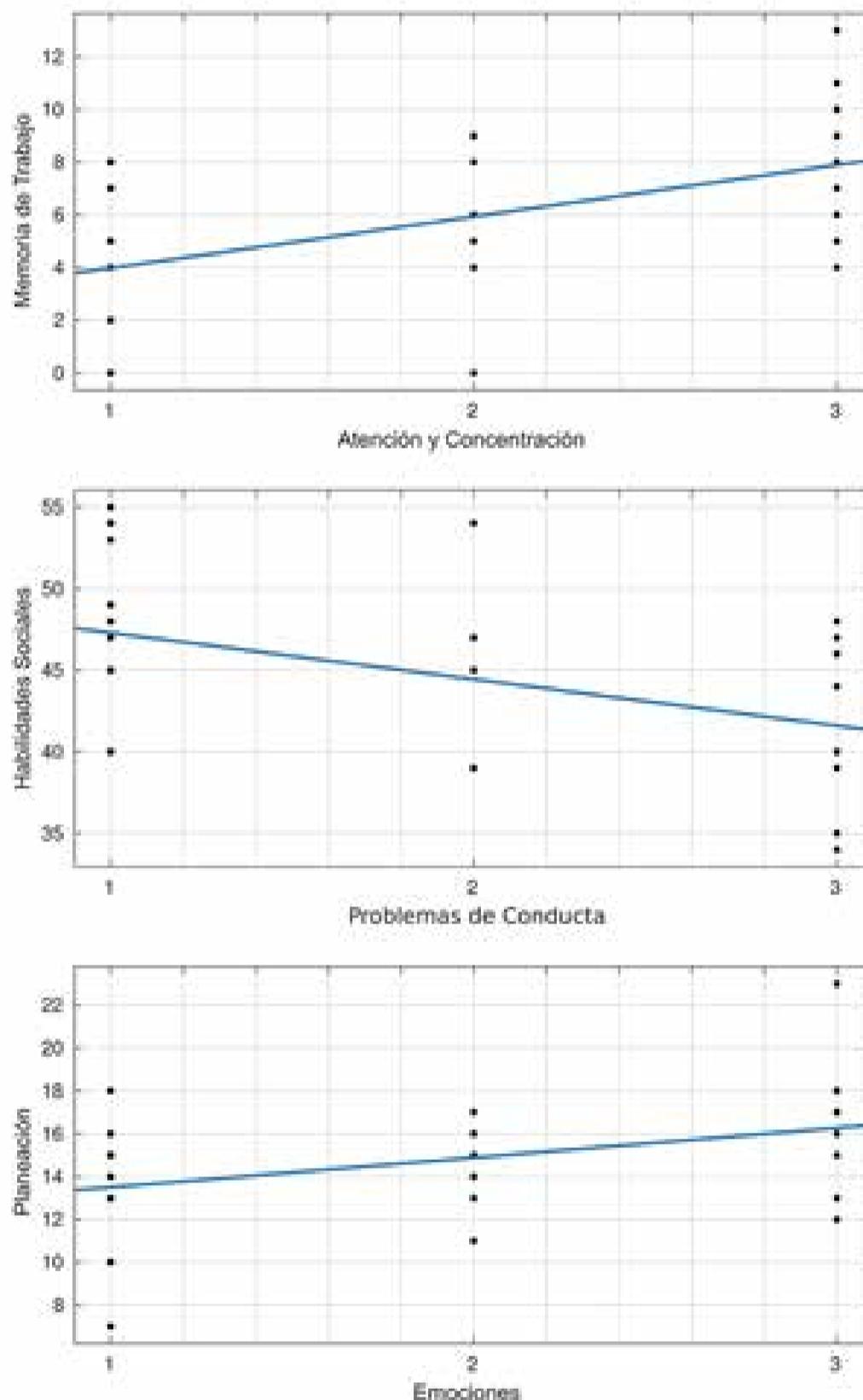


Gráfico 6. Regresiones lineales que muestran la relación entre procesos cognitivos, habilidades y comportamiento.

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la correlación entre las FE, la percepción parental en relación a las emociones, y la percepción de docentes respecto de las HHSS y la conducta en niños del nivel inicial de educación.

Los resultados mostraron que tanto las medias, como las medianas son similares en ambos sexos para todas las variables incluidas. Estos resultados no van en el sentido de lo esperado, dado que la mayoría de la evidencia encontrada al respecto remarca diferencias en relación al sexo. Por ejemplo, se ha encontrado que las niñas poseen más competencia social y menos PC que los varones (Abdi, 2010; Vahedi, Farrokhi, & Farajian, 2012; Reyna & Brussino, 2015). Sin embargo, aunque hay escasa evidencia al respecto hasta el momento, algunos autores se han enfocado recientemente en explicar que la posibilidad

de diferencias en manifestaciones emocionales, comportamiento y habilidades sociales en relación al género aparece en edades tardías, dado que esto puede estar relacionado con los modos de crianza, y con el contexto social (Suberviola, 2019). Reyna y Brussino (2015), observaron en sus resultados que las diferencias según género no se manifiestan en etapas tempranas en relación al comportamiento social. En este sentido, es posible pensar que la ausencia de diferencias en relación a ello podría asociarse a factores sociales. No obstante, sería óptimo replicar este estudio en una muestra con mayor cantidad de casos, y con un diseño de tipo longitudinal, para brindar especial énfasis a las cuestiones vinculadas al género, dado que esta resultante también podría estar relacionada con particularidades de la muestra.

Por otro lado, en relación a la Emocionalidad, se encontró que la gran mayoría de las respuestas poseía un bajo nivel de manifestación emocional. Es decir, las manifestaciones emocionales que ejercen los niños son adecuadas, y en consonancia con otros resultados y con la evidencia previa, estos resultados podrían mantener relación con un mayor manejo de HHSS y menor PC. Muchiut et al. (2018) hallaron que cuanto mayor fueron los indicadores de emoción negativa en niños de 4 y 5 años, mayores PC con intensidad aumentada; sin embargo, cuando el desempeño emocional fue satisfactorio, los PC disminuyeron. Por lo tanto, este resultado era esperable teniendo en cuenta que la estimulación ambiental adecuada, el uso reiterado de los mecanismos de regulación de manera conjunta con la maduración cortical del cerebro, facilitan un mejor manejo emocional en los niños (Muchiut, Vaccaro, & Zapata, 2017). En el mismo sentido, Reyna y Brussino (2015) evidenciaron que los niños de 5 años presentan niveles intermedios de emocionalidad y regulan mejor sus emociones, a diferencia de los niños de 3 años.

En relación a las variables HHSS y PC, se encontró que a mayor puntaje en HHSS, menor puntaje en PC, lo cual resultaría esperable. Un estudio realizado por Vahedi et al. (2012) concluyeron que existe una tendencia lineal significativa entre el aumento de la competencia social y el aumento de la edad, lo que lleva a una disminución de los PC en los niños con edades comprendidas entre los 2 y los 5 años. Evidencias congruentes con los resultados encontrados por Maleki et al. (2019) explicados previamente, donde destacan que una conducta socialmente habilidosa se relaciona con el contexto ambiental y cultural del niño, en el cual la familia y el ámbito escolar poseen gran influencia. En relación a esto, Franco Nerín, Pérez Nieto y Pérez (2014), concluyeron que proporcionar al niño un grado de autonomía adecuado, de manera conjunta con normas, límites y apoyo emocional serán facilitadores y favorecedores de un adecuado desarrollo social.

Adicionalmente, se encontró que puntajes más altos en Atención y Concentración se asociaron a puntajes más altos en Memoria de Trabajo, dando como resultado la correlación entre ambas variables. Cabe destacar que, la atención es un mecanismo de acceso para llevar a cabo de modo eficiente las actividades mentales, e implica la capacidad de seleccionar, priorizar, procesar y supervisar información; posee una estrecha relación con la Memoria de Trabajo, ya que resulta necesario que funcionen de manera conjunta. Por su parte, la Memoria de Trabajo, es una FE que se utiliza para almacenar y manipular la información, de manera temporal y por cortos períodos de tiempo (Canet-Juric, Introzzi, & Burin, 2015; Portellano & García, 2014; Servera & Llabres, 2004; Vuontela, y otros, 2003). Sin embargo, no se han reportado hasta el momento investigaciones recientes que vinculen estos elementos en este grupo etario, dado que la mayoría de las investigaciones que implican a éstas se han centrado en población clínica (Bernate-Navarro, Baquero-Vargas, & Soto-Pérez, 2009; Conde-Guzón, Quirós-Expósito, Conde-Guzón, & Bartolomé-Albistegui, 2014). No obstante, algunos estudios evaluaron la trayectoria atencional y de memoria en niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 5 y 16 años, y los

posibles factores influyentes; hallando que memoria y atención son procesos que se incrementan gradualmente, conforme aumenta la edad del niño. Además, se ven influenciados por el sexo, el tipo de escuela, y el nivel educativo de los padres. Otros estudios encontraron que el nivel de educación paterna es un factor que puede predecir la trayectoria de la eficacia atencional en niños con edades comprendidas entre 8 y 12 años. En la misma línea, algunas investigaciones han sostenido que la etapa del nivel inicial resulta clave para el progreso del desarrollo de atención y memoria de manera consecuente a la maduración cerebral, y la interacción con el entorno (Ison, Korzeniowski, Segretin, & Lipina, 2015; Matute, Sanz, Gumá, Roselli, & Ardila, 2009; Reyna & Brussino, 2015). Dada la relación existente entre ambos constructos deben considerarse para líneas futuras de estudio.

Por otro lado, se encontró que puntajes más bajos en HHSS se asociaron a puntajes más altos en PC. Estos resultados tuvieron una correlación apenas por encima de 0.05, de todos modos, van en dirección de lo esperado, teniendo en cuenta resultados explicados anteriormente y de acuerdo con evidencia previa. En relación a esto, se entiende que la influencia contextual (i.e familia y sistema escolar) impacta en estas variables de manera directa. En este sentido, De Souza y Crepaldi (2019) identificaron asociaciones entre el funcionamiento familiar y los problemas emocionales y conductuales, encontrando que un mal funcionamiento familiar se correlaciona con síntomas de hiperactividad, PC, y relacionales. En la misma línea, otros trabajos evidenciaron por medio de estudios longitudinales, que los docentes con experiencia laboral mayor son facilitadores en la educación de HHSS, por lo tanto, son modelos apropiados para los niños en relación a éstas. Además, cuando mejor es la relación entre el maestro y el alumno, más cercanía tendrán los niños hacia la competencia social, por lo tanto, a las HHSS (Jennings & DiPrete, 2010; Zhang & Nurmi, 2012)

Por último, los resultados revelaron que puntajes más altos en Planeación se asociaron a puntaje más altos en Emociones, esto indicó la existencia de correlación entre ambas variables. Lo que da cuenta que los niños evaluados que presentaron mejores puntuaciones en el cuestionario de emociones obtuvieron buenos resultados en el subtest de Planificación. Sin embargo, no se encontró evidencia científica que respalde la correlación entre estas variables específicas en este grupo etario. No obstante, un estudio reciente realizado por Andrés, Castañeras, Stelzer, Canet Juric y Introzzi (2016), logró evidenciar que los niños -con edades comprendidas entre los 9 y 12 años- que tenían mejor desempeño en FE, mostraban mayores habilidades de regulación emocional en relación a la reevaluación cognitiva (RC). En la misma línea, trabajos que han utilizado Resonancia Magnética Funcional pudieron constatar que las áreas cerebrales asociadas a las FE se activan durante la utilización de la RC, al mismo tiempo que las estructuras asociadas a las reacciones emocionales bajan la activación. Aquí es importante remarcar que la autorregulación emocional tiene un vínculo estrecho con el funcionamiento ejecutivo, es así que Portellano Pérez y García Alba (2014) plantearon que el control y la autorregulación de las emociones son elementos relacionados con las FE debido a las conexiones que mantienen entre sí áreas prefrontales y sistema límbico. En este sentido, el área prefrontal como principal implicada en la regulación de la conducta emocional, adapta las reacciones conductuales a la situación presentada. Por lo tanto, estos resultados aportan evidencia en relación a la planeación y las emociones, pudiendo concluir a partir de ello que los niños, cuanto mejor regulan sus emociones poseen mayor capacidad para planificar, lo que implica mayor capacidad para ordenar y priorizar información, plantear objetivos y secuenciar los pasos necesarios para su edad. Procesos tan necesarios para el aprendizaje escolar.

Conclusiones

En suma, la variable sexo no resultó ser influyente en los constructos aquí estudiados. Sin embargo, resulta significativo indagar estos resultados para líneas futuras en una muestra con mayor amplitud, y realizar un estudio de tipo longitudinal, para corroborar si esta resultante se mantiene a lo largo del tiempo, o si se presentan diferencias entre los sexos.

En líneas generales, en esta muestra se observó que los niños de nivel inicial regulan sus reacciones emocionales acorde a lo que les presenta el contexto, y a partir de ello planifican de manera satisfactoria. Además, al presentar un buen manejo de HHSS y, como consecuencia, controlar su conducta, podríamos concluir que a esta edad poseen una conducta socialmente habilidosa indistintamente del sexo, según la perspectiva parental y docente. En este punto es importante mencionar que no se analizaron las diferencias entre las perspectivas parental y docente, esto es, no se indagó acerca de si hubo diferencias entre ambas, dado que para cada una se evaluaron variables diferentes. Es decir, desde la perspectiva parental se evaluaron las emociones, y desde la de docentes se evaluaron conducta y HHSS. Por lo tanto, no podría especificarse si las distintas perspectivas influyeron o no en los resultados, no obstante, para líneas futuras resultaría interesante pesquisar acerca de ello, teniendo en cuenta las diferencias que puedan surgir entre una perspectiva y otra, dentro de una misma variable, ya que de este modo se podrían observar si existen divergencias entre, por ejemplo, el manejo emocional y conductual entre el ámbito familiar y escolar. Además, debe destacarse aquí que, en lo que respecta a planificación y emociones, es un gran aporte, teniendo en cuenta que la evidencia previa no constata la asociación entre ambas; en relación a ello se considera que se debería efectuar una indagación más rigurosa, particularmente en este grupo etario, considerando también los cambios que pueden darse en relación a ello a lo largo del tiempo, dado que, por ejemplo, podría esperarse que los adolescentes tengan un peor rendimiento en planificación teniendo en cuenta que sus emociones son inestables y que hay mayor conductas de riesgo. Por ello, también se considera relevante profundizar acerca de si estos cambios se producen de manera lineal, conforme crecen los/as niños/as o si es algo que está vinculado al grupo etario.

Por otro lado, en relación a los constructos atención y memoria de trabajo, puede entenderse que es esperable encontrar un buen desempeño, dado que ambos aumentan gradualmente en relación a la edad, siendo más evidente en edades tempranas. Sin embargo, sería óptimo profundizar acerca de ello en este grupo etario, teniendo en cuenta en dicho análisis variables tales como: sexo, nivel socioeconómico, nivel educativo de los progenitores, etc. Dado que la evidencia reporta que éstos serían elementos influyentes en dichos constructos, al igual que se afirma que las edades tempranas son de especial relevancia para el desarrollo, tanto atención como de memoria.

El presente estudio realiza aportes en relación a la influencia que poseen las emociones y las HHSS, sobre la conducta de los niños de nivel inicial. Esta contribución resulta de gran importancia, si se tiene en cuenta que un mal manejo emocional, y las dificultades en el desarrollo de las HHSS podrían traer como consecuencia conductas disruptivas que se mantengan a lo largo del tiempo, y que posteriormente se instalen como modos de reacción negativos ante las distintas situaciones. Se destaca la especial significación que poseen tanto la familia como la institución escolar en el desarrollo y mantenimiento de HHSS, y en el manejo de las emociones, como así también en el entrenamiento de las FE.

Referencias

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.256>
- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA School: Age forms profiles. Child Behavior Checklist for ages 6-18, Teacher's Report Form, Youth Self-Report and integrated system of multi-informant*. Burlington, Estados Unidos: Assessment. doi:[10.1590/S0102-311X2013000100004](https://doi.org/10.1590/S0102-311X2013000100004)
- American Psychological Association. (2010). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct: 2010 Amendments*. American Psychological Association. Retrieved from <https://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Andrés, M. L., Castañeiras, C., Stelzer, F., Canet Juric, L., & Introzzi, I. (2016). Executive functions and Cognitive Reappraisal ability: the relationship in children. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), 169-189. doi:<http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Aubone, N. S., Franco, P., & Mustaca, A. E. (2016). Habilidades Sociales en Niños y su relación con el Jardín Maternal. *ConCiencia EPG*, 1(2), 57-71. doi:[10.32654/CONCIENCIAEPG.1-2.5](https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.1-2.5)
- Barragán Estrada, A., & Morales Martínez, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: Generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292326140006>
- Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex*, 10, 295-307. doi:[10.1093/cercor/10.3.295](https://doi.org/10.1093/cercor/10.3.295)
- Bernate-Navarro, M., Baquero-Vargas, M., & Soto-Pérez, F. (2009). Diferencias en los Procesos de Atención y Memoria en Niños con y sin Estrés Postraumático. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 3(1), 104-115. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439642483005>
- Bleger, J. (1963). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA. Retrieved from <http://files.psicologiaisef.webnode.com.uy/200000006-6ccee6ebdb/Psicologia%20de%20la%20conducta.%20Bleger.pdf>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI. Retrieved from <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Camras, L., & Halberstadt, A. (2017). Emotional development through the lens of affective social competence. *Current Opinion in Psychology*, 17, 113-117. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.003>
- Canet-Juric, L., Introzzi, I., & Burin, D. (2015). Desarrollo de la capacidad de Memoria de Trabajo: Efectos de Interferencia Inter e Intra dominio en Niños en edad Escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1), 26-37. Retrieved from <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/48647>
- Cano, L., Acosta, M., & Pulido, A. (2018). Adaptación al español y validación de criterio de una escala para la tamización de problemas emocionales y del comportamiento en la primera infancia. *Biomédica*, 38, 114-126. doi:[10.7705/biomedica.v38i0.3795](https://doi.org/10.7705/biomedica.v38i0.3795)
- Carlson, S. (2005). Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616. doi:[10.1207/s15326942dn2802_3](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3)
- Carlson, S., & Moses, L. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053. doi:[10.1111/1467-8624.00333](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00333)
- Carmona, L. (2013). *Desarrollo de la función ejecutiva en niños y niñas de 4 y 5 años con conductas externalizantes de la ciudad de Medellín*. Tesis de maestría. Retrieved from <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/2266>

- Conde-Guzón, P., Quirós-Expósito, P., Conde-Guzón, M., & Bartolomé-Albistegui, M. (2014). Neuropsychological profile of children with dyslalías: Memory impairment and attentional. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 30 (3), 1105-1114. doi:<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.151281>
- Delgado-Mejía, I. D. (2013). Trastornos de las funciones ejecutivas. Diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 57(1), 95-103. doi:<https://doi.org/10.33588/rn.57S01.2013236>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi:[10.1146/annurev-psych-113011-143750](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750).
- Franco Nerín, N., Pérez Nieto, M., & Pérez, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/264403692_Relacion_entre_los_estilos_de_crianza_parental_y_el_desarrollo_de_ansiedad_y_conductas_disruptivas_en_ninos_de_3_a_6_anos
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2 (3), 300-319. doi:[10.1037/1089-2680.2.3.300](https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300)
- Fredrickson, B., & Levenson, R. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220. doi:[10.1080/026999398379718](https://doi.org/10.1080/026999398379718)
- Fuster, J. (2000). Executive frontal functions. *Experimental Brain Research*, 133(1), 66-70. doi:[10.1007/s002210000401](https://doi.org/10.1007/s002210000401)
- Gomez Maquet, I. (2007). Cognición, emoción, y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 435-447. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/805/80539301.pdf>
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia social: El maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción una nueva disciplina. *Anales de psicología*, 25(1), 1-20. doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16>
- Hena López, G., & Vesga, G. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez, y Juventud*, 7 (2), 785-802. Retrieved from <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación 4ª edición*. Iztapalapa, México: McGraw-Hill. Retrieved from <http://sistemas.unicesar.edu.co/documentos/sistemas/sampieri.pdf>
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2017). Longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: The role of social competence. *Child Adolescent Psychiatry Ment Health*, 11(62), 2-28. doi:[10.1186/s13034-017-0206-z](https://doi.org/10.1186/s13034-017-0206-z)
- Ison, M., Korzeniowski, C., Segretin, M., & Lipina, S. (2015). Evaluación de la eficacia atencional en niños argentinos sin y con extraedad escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1), 38-52. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333439929005>
- Jennings, J., & DiPrete, T. (2010). Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of education*, 83 (2), 135-159. doi:[10.1177/0038040710368011](https://doi.org/10.1177/0038040710368011)
- Lacunza, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 231-248. doi:<https://dx.doi.org/10.18682/pd.v10i0>
- Lacunza, A., & Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66. Retrieved from http://scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-42212009000100006&script=sci_arttext
- Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, 15-24. Retrieved from <https://www.formacionib.org/neuropsicologiaemocion.pdf>
- Lozano, A., & Ostrosky, F. (2012). Efecto del nivel socioeconómico en el control inhibitorio durante la edad preescolar. *Acta de investigación psicológica*, 2(1), 521-531. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=
- Maleki, M., Chehrzad, M., Kazemnezhad, E., Mardani, A., & Vaismoradi, M. (2019). Social Skills in Preschool Children from Teachers' Perspectives. *Children*, 6(5), 1-12. doi:<https://doi.org/10.3390/children6050064>
- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Roselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2, 257-273. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511496006>
- Merrell, K. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales, Second Edition: Spanish Language Version*. Austin: PRO-ED.
- Mestre, J., & Guil, R. (2012). *La Regulación de Emociones: Una Vía para la adaptación*. Ediciones Pirámide. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/309428224>
- Muchiut, A. (2018). Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de preescolar. *Revista de Educación*(14), 137-152. Retrieved from https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2631/2925
- Muchiut, A., Vaccaro, P., & Zapata, R. (2017). Las emociones en la primera infancia: una mirada desde la neuropsicología. *Krinein*(15), 113-136. Retrieved from <https://es.slideshare.net/MatasAlbani/revista-krinein-15>
- Muchiut, A., Vaccaro, P., Zapata, R., & Pietto, M. (2019). Escala comportamental para nivel escolar inicial: construcción, validación y baremación de un cuestionario para docentes. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 11(1), 9-27. doi:[10.5579/rnl.2019.0473](https://doi.org/10.5579/rnl.2019.0473)
- Ogilvie, J. M., Stewart, A., Chan, R., & Shum, D. (2011). Neuropsychological measures of Executive Function and antisocial Behavior: A Meta-analysis. *American Society of Criminology*, 49(4), 1063-1207. doi:[10.1111/j.1745-9125.2011.00252.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2011.00252.x)
- Oré-Maldonado, J. (2018). Importancia de la neuropsicología infantil en las conductas externalizantes. *Cultura*, 32, 323-330. doi:<https://doi.org/10.24265/cultura.2018.v32.14>
- Ostrosky, F., Lozano, A., & Gonzalez, M. (2016). Batería Neuropsicológica para Preescolares (BANPE). *eduPsykhe*, 15(1), 15-30. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349992.pdf>
- Peña-Olvera, F., & Palacios-Cruz, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud mental*, 34(5), 421-427. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33
- Portellano, J., & García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid, España: Síntesis. Retrieved from <https://www.sintesis.com/neurociencias-211/neuropsicologia-de-la-atencion-las-funciones-ejecutivas-y-la-memoria-ebook-1874.html>
- Reyna, C., & Brussino, S. (2009). Propiedades psicométricas de la escala de comportamiento preescolar y jardín infantil en una muestra de niños argentinos de 3 a 7 años. *Psykhe*, 18(2), 127-140. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/250371506_Propiedades_Psicometricas_de_la_Escala_de_Comportamiento_Preescolar_y_Jardin_Infantil_en_una_Muestra_de_Ninos_Argentinos_de_3_a_7_Anos
- Reyna, C., & Brussino, S. (2011). Evaluación de las Habilidades Sociales Infantiles en Latinoamérica. *Psicología em Estudo*, 16(3), 359-367. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n3/v16n3a03>
- Reyna, C., & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64. doi:[10.14718/ACP.2015.18.2.5](https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5)

- Reyna, C., Ison, M. S., & Brussino, S. (2011). Comportamiento social y procesamiento de la información social en niños argentinos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 57-78. Retrieved from <https://www.ijpsy.com/volumen11/num1/282/comportamiento-social-y-procesamiento-de-ES.pdf>
- Riccio, C., Lockwood, L., & Blake, J. (2011). Relation of Measures of Executive Function to Aggressive Behavior in Children. *Applied Neuropsychology*, 18, 1-10. doi:<https://doi.org/10.1080/09084282.2010.525143>
- Robles, R., & Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud mental*, 26(1), 69-75. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/28229333_El_est
- Romero, M., Benavides, A., Quesada, A., & Álvarez, G. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *Revista INFAD de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 57-66. doi:<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.214>
- Rydell, A., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30-47. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12899315>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi:<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schoemaker, K., Mulder, H., Deković, M., & Matthys, W. (2012). Executive Functions in Preschool Children with Externalizing Behavior Problems: A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 457-471. doi:[10.1007/s10802-012-9684-x](https://doi.org/10.1007/s10802-012-9684-x)
- Servera, M., & Llabres, J. (2004). *Prueba ganadora de la VIII Edición del Premio TEA para la realización de trabajos de investigación y desarrollo sobre tests y otros instrumentos de evaluación*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/237>
- Souza, J., & Aparecida Crepaldi, M. (2019). Problemas emocionales y comportamentales en los niños: asociación entre el funcionamiento familiar, la coparentalidad y la relación conyugal. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 82-94. doi:<https://dx.doi.org/10.14718/acp.2019.22.1.5>
- Stelzer, F., Cervigni, A., & Martino, P. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: una revisión de algunos de sus factores moduladores. *Liberabit*, 17(1), 93-100. Retrieved from http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272011000100011&lng=es&esytlng=es.4.0004
- Suberviola, I. (2019). Diferencias en competencias emocionales desde la variable género. In *Variables Psicológicas y Educativas para la Intervención en el ámbito Escolar, Volumen III* (pp. 281-286). Asunivep. Retrieved from <https://formacionasunivep.com> > libro variables psicologicas y educativas
- Thompson, R. (2014). Stress and Child Development. *The Future of Children*, 1, 41-59. doi:[10.1353/foc.2014.0001](https://doi.org/10.1353/foc.2014.0001)
- Tirapu-Ustárriz, J., García-Molina, J., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, T., & Pelegrín, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo. *Revista de Neurología*, 46(11), 684-692. doi:<https://doi.org/10.33588/rn.4611.2008119>
- Tortello, C., & Becerra, P. (2017). ¿Cómo se estudian las emociones en los niños? Técnicas conductuales y fisiológicas para evaluar las respuestas emocionales durante la infancia. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(3), 1-20. doi:[10.7714/CNPS/11.3.401](https://doi.org/10.7714/CNPS/11.3.401)
- Urrego Betancourt, Y., Restrepo, J., Pinzon, S., Acosta, J., Diaz, M., & Bonilla, C. (2014). Vínculo Afectivo En Pares Y Cognición Social En La Infancia Intermedia. *International Journal of Psychological Research*, 7(2), 51-63. doi:<http://www.scielo.org.co/pdf/ijpr/v7n2/v7n2a06.pdf>
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, 7(3), 126-134. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3488868/>
- Vuontela, V., Steenari, M., Carlson, S., Koivisto, J., Fjällberg, M., & Eeva, A. (2003). Audiospatial and Visuospatial Working Memory in 6-13 Year Old School Children. *Learning y Memory*, 10, 74-81. doi:[10.1101/lm.53503](https://doi.org/10.1101/lm.53503)
- Zelazo, P., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., . . . Sutherland, A. (2003). The development of executive function. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68 (3), 1-27. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14723273>
- Zhang, X., & Nurmi, J. (2012). Teacher-child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33 (3), 125-135. doi:<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.03.001>

