



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**

**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD**

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD**

**T E S I S**

**“Habilidades Sociales, Regulación Emocional y  
Funciones Ejecutivas: Escala de Calidad de Amistad en  
niños mexicanos”**

Para obtener el grado de  
Maestro en psicología de la salud

**PRESENTA:**

Lic. en Psic. Mauricio Consuelos Barrios

**Directora**

Dra. Andrómeda Ivette Valencia Ortiz

**Codirector**

Dr. Lucas Marcelo Rodríguez

**Comité Tutorial**

Dr. Jorge Alberto Guzmán Cortés

Dra. Norma Angélica Ortega Andrade

Mtro. José Ángel Castillo Martínez

San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo, marzo 2025



# Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Instituto de Ciencias de la Salud

School of Medical Sciences

Área Académica de Psicología

Department of Psychology

18/marzo/2025

ICSa/MPS/053/2025

Asunto: Autorización de impresión de tesis

**MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO**  
**DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR**  
**PRESENTE**

El Comité Tutorial de la tesis titulada: *"Habilidades Sociales, Regulación Emocional y Funciones Ejecutivas: Escala de Calidad de Amistad en niños mexicanos"*, realizada por el sustentante: Mauricio Consuelos Barrios, con número de cuenta: 231813, estudiante del programa de posgrado de Maestría en Psicología de la Salud, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo con lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado tiene a bien extender la presente:

### AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente

"Amor, Orden y Progreso"

Pachuca de Soto, Hidalgo a 18 de marzo de 2025

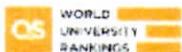
El Comité Tutorial

DIRECTORA	Dra. Andrómeda Ivette Valencia Ortiz
CO-DIRECTOR	Dr. Lucas Marcelo Rodríguez
MIEMBRO DEL COMITÉ	Dr. Jorge Alberto Guzmán Cortés
MIEMBRO DEL COMITÉ	Dra. Norma Angélica Ortega Andrade
MIEMBRO DEL COMITÉ	Mtro. José Ángel Castillo Martínez

C.e.p. Archivo  
AIVO/RMEGS

"Amor, Orden y Progreso"

Circuito ex-Hacienda la Concepción s/n Carretera  
Pachuca Actopan, San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo,  
México. C.P.42174  
Teléfono: 52(771)7172000 Ext. 41531 y 41550  
psicologia@uaeh.edu.mx



2025



uaeh.edu.mx

Durante el desarrollo de estos estudios, se contó con una beca otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), número de apoyo 820891.

## **Agradecimientos**

A mi madre por apoyarme, guiarme y motivarme en cada uno de mis proyectos, a pesar de mi inseguridad y miedo, por alentarme a hacerlo aún con miedo y a su manera nunca dudar de mí.

A la Dra. Andrómeda por insistir en que fuera su tutorado, por brindarme las herramientas para lograrlo y darme la oportunidad de demostrar lo que puedo llegar a hacer.

Al Dr. Lucas por enseñarme el valor de la amistad, tanto teórica, psicométrica y empíricamente, además de ayudarme a crecer, y siempre tener una buena actitud para ayudarme, tal como un amigo lo haría.

Al Dr. Jorge, por interesarse tanto en sus alumnos que hace que la motivación, no sea sólo un término usado dentro de la explicación neuropsicológica, sino algo tangible dentro de cada una de sus clases.

A la Dra. Norma, por ser tan puntual en cada una de sus contribuciones en los seminarios y enseñarme la importancia de la estructura en el trabajo.

Al Mtro. Ángel, por apoyarme y animarme en casa ocasión posible, sin dejar de lado la importancia de este trabajo y corregirme cuando era necesario.

Al Dr. Rubén por siempre orientarme, escucharme y procurarme en cada uno de estos pasos, a pesar de no ser parte del comité, pero sí un gran profesor y amigo.

A mis pequeños colegas / alumnos en esta investigación, que me enseñaron que las palabras cálidas pueden ayudar a cualquier persona a ser mejor cada día.

A mis amigos de la maestría, Dania, Sandy y Eliot, que demostraron que la amistad en todas las edades es importante y la podemos observar en cosas tan simples, como desde pasar corriente, cuidar de alguien que quieres o donar sangre para que te operen.

A mis niños, Regis, Jime y Emi. A Regis por enseñarme a ver a través de sus ojos, tan grandes que me permitieron ver el mundo de una manera diferente y más bonita. A Jime, por contagiar esa hermosa sonrisa y enseñarme a reír, aunque a veces las circunstancias no lo ameritaban y a Emi, por ser tan cabeza dura que me permitió entender que ser terco a veces es bueno para no desistir hasta que la vida te dé lo que tanto quieres.

A mis amigos, que me han permitido conceptualizar la amistad de una manera tangible, por las anécdotas, las risas, los momentos felices, pero especialmente en los que no, porque los seres humanos jamás seremos perfectos, pero si podemos seguir pidiendo ayuda y aceptarla cuando podamos. Y si seguimos haciendo eso, siempre estaremos avanzando hacia ser mejores. Porque a veces un amigo te salva, incluso cuando tú ni siquiera lo sabías, gracias a su ayuda, la vida es más fácil y más bonita.

Y a Claudia, mi compañera, novia, pero, sobre todo, mejor amiga, gracias por creer, apoyar, enseñar, valorar y cuidar, gracias por hacer de mí una mejor pareja, profesionalista, amigo, pero especialmente, mejor persona, por enseñarme a nunca desistir y que, si te preocupas por alguien y hay amor, seguro que encuentras la forma de solucionar cualquier problema.

Un amigo es un regalo que te das a ti mismo.

Robert Louis Stevenson.

You say impossible, but all I hear is

**I'm possible**

Ted Lasso

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	15
<b>ABSTRACT</b> .....	17
<b>Introducción</b> .....	19
<b>Capítulo I. Regulación Emocional y Habilidades Sociales</b> .....	21
1.1 Emociones.....	21
1.2 Identificación de Emociones.....	22
1.3 Regulación Emocional en la Infancia .....	26
1.4 Desregulación emocional.....	30
1.5 Habilidades Sociales .....	32
1.5.1 Empatía.....	33
1.5.2 Asertividad .....	35
1.5.3 Negociación.....	37
1.5.4 Optimismo.....	37
1.5.5 Amabilidad.....	38
<b>Capítulo II. Funciones Ejecutivas e Interacción Social</b> .....	41
2.1 Desarrollo de Funciones Ejecutivas .....	41
2.2 Funciones Ejecutivas en la Infancia.....	44
2.3 Funciones Ejecutivas Cálidas.....	45
2.4 Funciones Ejecutivas Frías.....	47
2.5 Problemas del desarrollo de Funciones Ejecutivas .....	49
2.6 Interacciones Sociales y Funciones Ejecutivas en la Niñez.....	51
2.6.1 Relaciones de pares .....	54
2.6.2 Tipos de Amistad .....	55
2.6.3 Beneficios de la Amistad .....	56
<b>Capítulo III. Estrategias de evaluación de la amistad en niños</b> .....	59
3.1 Antecedentes de la Evaluación .....	59
3.2 Importancia de la medición en la infancia .....	61
3.3 Instrumentos que miden amistad.....	63
3.4 Proceso de creación y estandarización de una prueba .....	66
3.4.1 Confiabilidad .....	67
3.4.2 Validez.....	67
3.4.3 Alpha de Cronbach .....	69
<b>MÉTODO GENERAL</b> .....	70

Justificación .....	70
Objetivo General .....	73
Objetivos Específicos.....	73
Aspectos Éticos del a Investigación.....	73
<b>MÉTODO FASE I .....</b>	<b>75</b>
Pregunta de investigación .....	75
Objetivo General .....	75
Objetivos Específicos.....	75
Tipo de Estudio .....	75
Tipo de Diseño.....	75
Variables .....	75
Participantes.....	76
Población .....	76
Tipo de muestreo.....	76
Instrumentos y materiales/técnicas de recolección de datos .....	76
Procedimiento Fase 1 .....	76
Análisis de datos propuesto .....	79
Aspectos Éticos de la Investigación.....	79
<b>RESULTADOS FASE I .....</b>	<b>80</b>
<b>MÉTODO FASE II .....</b>	<b>85</b>
Pregunta de investigación .....	85
Objetivo General .....	85
Objetivos Específicos.....	85
Tipo de estudio.....	85
Tipo de Diseño.....	85
Variables .....	85
Participantes.....	87
Muestra.....	87
Tipo de muestreo.....	87
Criterios de inclusión .....	87
Criterios de exclusión .....	87
Criterios de eliminación .....	88
Instrumentos.....	88
Análisis de datos propuesto .....	88
Procedimiento Fase II .....	89
Aspectos éticos.....	89

<b>RESULTADOS FASE II</b> .....	90
<b>MÉTODO FASE III</b> .....	117
Pregunta de investigación .....	117
Objetivo General .....	117
Objetivos Específicos.....	117
Hipótesis .....	117
Tipo de estudio.....	117
Tipo de Diseño.....	117
Variables .....	118
Participantes.....	120
Muestra.....	120
Tipo de muestreo.....	120
Criterios de inclusión .....	120
Criterios de exclusión .....	120
Criterios de eliminación .....	120
Instrumentos.....	120
Análisis de datos propuesto .....	121
Procedimiento Fase III.....	121
Aspectos éticos.....	122
<b>RESULTADOS FASE III</b> .....	123
<b>CONCLUSIONES Y DISCUSIONES</b> .....	142
Limitaciones.....	146
Recomendaciones .....	147
<b>REFERENCIAS</b> .....	148
<b>ANEXOS</b> .....	163

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de las emociones básicas .....	23
Tabla 2. Ejemplos de pensamientos positivos y negativos en niños.....	38
Tabla 3. Definición de funciones ejecutivas .....	42
Tabla 4. Estructuras partícipes de las FE Frías .....	46
Tabla 5. Estructuras partícipes de las FE Frías .....	47
Tabla 6. Instrumentos de que evalúan amistad en niños.....	64
Tabla 7. Operacionalización de las variables.....	75
Tabla 8. Ejemplos de adaptación cultural de algunos ítems del instrumento de calidad de amistad para población mexicana .....	78
Tabla 9. Cargas factoriales estandarizadas de la Escala de Calidad de la amistad puesta a prueba en población de México .....	82
Tabla 10. Correlaciones de Spearman entre dimensiones de la Calidad de la Amistad y dimensiones de la Empatía.....	84
Tabla 11. Operacionalización de las variables.....	85
Tabla 12. Correlación de las subescalas de la Escala de Calidad de amistad y la escala de conducta asertiva (CABS).....	97
Tabla 13. Correlación de las subescalas de la Escala de Calidad de amistad y las subescalas de Tipos de Estrategias de Afrontamiento de la Batería de Evaluación Infantil .....	98
Tabla 14. Correlación de las subescalas de la Escala calidad de amistad y las subescalas de síntomas internalizados y externalizados de la Batería de Evaluación Infantil .....	99
Tabla 15. Correlación de las subescalas de la Escala de Calidad de amistad y las subescalas del test breve de empatía.....	100
Tabla 16. Correlación de las subescalas de la Escala calidad de amistad y las virtudes. ....	101
Tabla 17. Correlación de las subescalas de la Escala Calidad de amistad y las fortalezas....	102
Tabla 18. Correlación entre la escala de conducta asertiva (CABS) y las subescalas de tipos de estrategias de afrontamiento de la Batería de Evaluación Infantil.....	103
Tabla 19. Correlación entre la escala de conducta asertiva (CABS) y las subescalas de síntomas internalizados y externalizados de la Batería de Evaluación Infantil .....	103

Tabla 20. Correlación entre la escala de conducta asertiva (CABS) y las subescalas del Test Breve de Empatía.....	104
Tabla 21. Correlación entre la escala de conducta asertiva (CABS) y las virtudes.....	105
Tabla 22. Correlaciones la puntuación total del CABS y las fortalezas de carácter.....	106
Tabla 23. Correlaciones subescalas del test breve de empatía y virtudes de carácter .....	107
Tabla 24. Correlaciones subescalas del test breve de empatía y fortalezas de carácter.....	107
Tabla 25. Correlaciones entre subescalas del test breve de empatía y las subescalas del perfil de estrés de la Batería de Evaluación infantil .....	108
Tabla 26. Correlaciones entre subescalas del test breve de empatía y las subescalas de tipos de estrategias de afrontamiento de la Batería de Evaluación infantil .....	109
Tabla 27. Correlaciones entre subescalas del test breve de empatía y las subescalas de síntomas internalizados y externalizados de la Batería de Evaluación Infantil .....	110
Tabla 28. Correlaciones entre las subescalas del perfil de estrés de la Batería de Evaluación Infantil y virtudes de carácter .....	111
Tabla 29. Correlaciones entre las subescalas de tipos de estrategias de afrontamiento de la Batería de Evaluación Infantil y virtudes de carácter .....	112
Tabla 30. Correlaciones entre las subescalas de síntomas internalizados y externalizados de la Batería de Evaluación Infantil y virtudes de carácter .....	113
Tabla 31. Correlaciones entre las subescalas del perfil de estrés de la Batería de Evaluación Infantil y fortalezas de carácter.....	114
Tabla 32. Correlaciones entre las subescalas de tipos de estrategias de afrontamiento de la Batería de Evaluación Infantil y fortalezas de carácter .....	115
Tabla 33. Correlaciones entre las subescalas de síntomas internalizados y externalizados de la Batería de Evaluación Infantil y fortalezas de carácter .....	116
Tabla 34. Operacionalización de las variables.....	118
Tabla 35. Medias obtenidas en la Batería neuropsicológica de funciones ejecutivas .....	130
Tabla 36. Subtotal Orbitomedial.....	131
Tabla 37. Subtotal Prefrontal Anterior.....	131
Tabla 38. Total, Dorsolateral (MT + FE).....	132

Tabla 39. Total, Batería .....	132
Tabla 40. Tabla cruzada que muestra la frecuencia entre nivel amistad positiva y puntuación total obtenida de la BANFE – 2 .....	135
Tabla 41. Tabla cruzada que muestra la frecuencia entre nivel de conflicto y puntuación total obtenida de la BANFE – 2 .....	135
Tabla 42. Tabla cruzada que muestra la frecuencia entre nivel de balance y puntuación total obtenida de la BANFE – 2 .....	136
Tabla 43. Tabla cruzada que muestra la frecuencia entre estilo de comunicación y puntuación total obtenida de la BANFE – 2 .....	136
Tabla 44. Tabla cruzada que muestra la puntuación de angustia compasiva y puntuación total obtenida de la BANFE – 2 .....	137
Tabla 45. Tabla cruzada que muestra la puntuación de fantasía empática y puntuación total obtenida de la BANFE – 2 .....	138
Tabla 46. Tabla cruzada que muestra la puntuación de toma de perspectiva y puntuación total obtenida de la BANFE – 2 .....	138
Tabla 47. Tabla cruzada que muestra la puntuación de comprensión empática y puntuación total obtenida de la BANFE – 2 .....	139
Tabla 48. Tabla cruzada que muestra la puntuación de la subescala de regaño – castigo de la BEI y puntuación total obtenida de la BANFE – 2 .....	140
Tabla 49. Tabla cruzada que muestra la puntuación de resolución de conflictos y puntuación total obtenida de la BANFE – 2 .....	140
Tabla 50. Tabla cruzada que muestra la puntuación de evitación y puntuación total obtenida de la BANFE – 2 .....	141
Tabla 51. Tabla cruzada que muestra las puntuaciones altas en las subescalas de síntomas internalizados y externalizados y puntuación total obtenida de la BANFE – 2 .....	141

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Partes del cerebro triuno .....	22
Figura 2. Modelo de descrito por Gross (1998) .....	26
Figura 3. Modelo cibernético de Larsen de regulación del estado de ánimo .....	28
Figura 4. Tipos de Desregulación emocional ante la situación, experiencia y respuesta .....	31
Figura 5. Tipos de empatía descritos por Eslinger y colaboradores.....	34
Figura 6. Regiones cerebrales asociadas a la empatía.....	35
Figura 7. Lista de funciones ejecutivas .....	41
Figura 8. Nivel de complejidad neurocognitiva en relación con las etapas del desarrollo físico y emocional.....	45
Figura 9. La red prefrontal-cingular en el cerebro humano y la asociación con FE frías y calientes ...	46
Figura 10. La red prefrontal-cingular en el cerebro humano y la asociación con FE frías y calientes .	48
Figura 11. Clasificación de Funciones Ejecutivas frías y cálidas .....	49
Figura 12. Descripción de las funciones de la Corteza Prefrontal .....	50
Figura 13. Descripción de los tipos de amistad según Aristóteles .....	55
Figura 14. Principales beneficios de la amistad .....	56
Figura 15. Línea del tiempo de la evaluación psicológica .....	60
Figura 16. Pasos para crear o adaptar una prueba psicométrica .....	66
Figura 17. Apartados que conforman la validez de un test psicométrico .....	68
Figura 18. Clasificación de la validez .....	68
Figura 19. Rangos de coeficiente de Cronbach.....	69
Figura 20. Fases del programa de validación y evaluación .....	73
Figura 21. Modelo de Escala de Calidad de la amistad puesto a prueba en población de México. ....	81
Figura 22. Puntuaciones obtenidas de la Escala de Calidad de amistad. ....	90
Figura 23. Puntuaciones obtenidas por sexo en la escala de conducta asertiva .....	91
Figura 24. Puntuaciones obtenidas en el perfil de estrés por los alumnos .....	92
Figura 25. Puntuaciones obtenidas en el perfil de Tipos de Estrategias de Afrontamiento .....	93
Figura 26. Puntuaciones obtenidas en perfil de síntomas internalizados y externalizados .....	94
Figura 27. Puntuaciones obtenidas en el test breve de empatía .....	95
Figura 28. Puntuaciones obtenidas en las virtudes por los alumnos .....	96
Figura 29. Puntuaciones obtenidas en las fortalezas por los alumnos .....	96
Figura 30. Puntuaciones obtenidas de la Escala de Calidad de amistad. ....	123
Figura 31. Puntuaciones obtenidas por sexo en la escala de conducta asertiva .....	124
Figura 32. Puntuaciones obtenidas en el perfil de estrés por los alumnos .....	125
Figura 33. Puntuaciones obtenidas en el perfil de Tipos de Estrategias de Afrontamiento .....	126

Figura 34. Puntuaciones obtenidas en perfil de síntomas internalizados y externalizados.....	127
Figura 35. Puntuaciones obtenidas en el test breve de empatía .....	128
Figura 36. Puntuaciones obtenidas en las virtudes por los alumnos .....	129
Figura 37. Puntuaciones obtenidas en las fortalezas por los alumnos .....	130
Figura 38. Puntuaciones promedio obtenidas en la BANFE.....	134

## **RESUMEN**

La amistad en la infancia es fundamental para el desarrollo personal, emocional y social de los niños, pero en México no existen instrumentos estandarizados para evaluar la calidad de amistad en esta población, es por eso que es importante desarrollar y validar instrumentos psicométricos que nos permitan entender mejor esta variable que impacta en el desarrollo infantil. Asimismo, la Regulación Emocional (RE) es clave en este proceso de desarrollo, ya que influye directamente en las habilidades sociales de los niños. Además, la capacidad para regular las emociones de manera adecuada es esencial para establecer relaciones sociales saludables. De la misma forma, las habilidades sociales, permiten a los niños, expresar sentimientos, deseos u opiniones de acuerdo a diferentes situaciones. Aunado a esto, la maduración del Sistema Nervioso, que incluye el desarrollo de las Funciones Ejecutivas (FE), que también impacta en el rendimiento en distintos aspectos de la vida. Esta investigación tiene como objetivo adaptar y validar una escala para medir la calidad de las amistades en niños mexicanos y analizar su relación con las habilidades sociales, la regulación emocional y las funciones ejecutivas. La investigación se divide en tres fases: en la fase uno, se adaptó y validó una escala para evaluar la calidad de la amistad, asegurando su fiabilidad y validez en el contexto mexicano; la fase dos, exploró la relación entre habilidades sociales, regulación emocional y calidad de la amistad, para medir estas variables, se utilizó la escala de calidad de amistad, la escala de conducta asertiva para niños (CABS), la batería de evaluación infantil (BEI), el test breve de empatía para niños (BET – C) y el values in action inventory strength for youth (VIA-Y). Los resultados sugieren que los niños con mejores habilidades sociales y regulación emocional tienen relaciones de amistad de mayor calidad; por último, en la fase tres, se analizó la relación entre las funciones ejecutivas (evaluadas con la batería neuropsicológica de funciones ejecutivas (BANFE-2), las habilidades sociales y la regulación emocional con respecto a la calidad de amistad. Los resultados destacaron que las funciones ejecutivas juegan un papel crucial en la formación y mantenimiento de amistades

saludables, interactuando significativamente con las otras variables. En conjunto, los resultados ofrecen un entendimiento más profundo de cómo las competencias emocionales y cognitivas impactan en la calidad de las relaciones de amistad en niños, y proporcionan una herramienta útil para evaluar estas variables en contextos educativos y clínicos en México.

***Palabras clave:*** amistad, regulación emocional, habilidades sociales, funciones ejecutivas

## **ABSTRACT**

Friendship in childhood is fundamental for the personal, emotional and social development of children, but in Mexico there are no standardized instruments to evaluate the quality of friendship in this population, which is why it is important to develop and validate psychometric instruments that allow us to better understand this variable that impacts child development. Likewise, Emotional Regulation (ER) is key in this developmental process, as it directly influences children's social skills. Moreover, the ability to regulate emotions appropriately is essential to establish healthy social relationships. In the same way, social skills allow children to express feelings, desires or opinions according to different situations. In addition, the maturation of the Nervous System, which includes the development of Executive Functions (EF), also impacts performance in different aspects of life. This research aims to adapt and validate a scale to measure the quality of friendships in Mexican children and to analyze its relationship with social skills, emotional regulation and executive functions. The research is divided into three phases: in phase one, a scale was adapted and validated to evaluate the quality of friendship, ensuring its reliability and validity in the Mexican context; phase two, explored the relationship between social skills, emotional regulation and friendship quality, to measure these variables, the friendship quality scale, the assertive behavior scale for children (CABS), the child assessment battery (BEI), the brief empathy test for children (BET - C) and the values in action inventory strength for youth (VIA-Y) were used. The results suggest that children with better social skills and emotional regulation have higher quality friendship relationships; finally, in phase three, the relationship between executive functions (assessed with the neuropsychological battery of executive functions (BANFE-2), social skills and emotional regulation was analyzed with respect to friendship quality. The results highlighted that executive functions play a crucial role in the formation and maintenance of healthy friendships, interacting significantly with the other variables. Taken together, the results offer a deeper

understanding of how emotional and cognitive competencies impact the quality of friendship relationships in children, and provide a useful tool to assess these variables in educational and clinical contexts in Mexico.

***Key words:*** friendship, emotional regulation, social skills, executive functions

## **Introducción**

La falta de habilidades sociales, en la infancia pueden estar relacionadas con diversos factores contextuales, que se encuentran principalmente en el microsistema (Bronfenbrenner, 1987), siendo la familia y la escuela dos de sus principales componentes. Aunado a esto la conducta agresiva en niños es considerada como un importante problema de salud mental, debido a que afecta las relaciones sociales de los niños, mermando su desarrollo biopsicosocial (Flores et al., 2017).

Es por eso que durante la etapa escolar es importante el desarrollo de las habilidades sociales, estas son consideradas como la capacidad que alguien tiene para preservar una buena interacción con otras personas, lo cual requiere tener control de las habilidades sociales (Pinto & Madera, 2017). Las habilidades sociales cumplen un papel importante en el niño debido a que influyen en la autoestima, la autorregulación del comportamiento, en el rendimiento escolar, además de otros aspectos relacionados con la expresión emocional adecuada, que repercuten en la vida adulta (Monjas, 2002).

Por otra parte, uno de los principales factores de protección que permite a los niños desarrollarse de manera adaptativa y funcional a lo largo de su vida es la Regulación Emocional (RE), esto debido a que cumple una función comunicativa que permitirá recabar información acerca de los pensamientos e intenciones de las personas, mejorando los encuentros sociales (Rendón, 2007). La RE es considerada un proceso por el cual pasa una persona, generando influencia en las emociones que está percibiendo, en qué momento las percibe, como las percibe y sobre todo de qué manera las expresa (Gross, 1998).

De igual forma, la manera en cómo los niños expresan sus emociones no sólo tiene que ver con el contexto social al que han sido expuestos a lo largo de su vida, también se deben considerar los aspectos biológicos encargados de la manifestación de éstas, en particular el

papel que tiene el lóbulo frontal y las Funciones Ejecutivas (FE) (Martínez-González, & Piqueras-Rodríguez, 2010).

Las FE son calificadas como órdenes que dirigen una acción enfocada hacia un objetivo, permitiéndonos expresar respuestas adaptativas ante circunstancias nuevas o complicadas (González, 2015). Diversos estudios mencionan que existe una relación significativa entre la dificultad de la regulación emocional y un trauma en el área de los lóbulos frontales (área encargada del desarrollo de la detección de selección de riesgos y control inhibitorio), relacionada con la resolución de conflictos, la regulación de la agresión y los estados motivacionales (Lozano & Ostrosky, 2011).

## Capítulo I. Regulación Emocional y Habilidades Sociales

En este capítulo se aborda la importancia de las emociones, desde su primera aparición semántica en la psicología, así como qué son, cómo las podemos identificar y cuál es el valor de la regulación emocional, así como la contraparte, la desregulación emocional y cómo afecta en el desarrollo de los niños y de sus habilidades sociales. Aunado a esto, conocer la importancia de habilidades sociales como la empatía, la asertividad, la negociación, el optimismo, la amabilidad y la gratitud, así como su importancia en la infancia.

### 1.1 Emociones

La primera vez que se utilizó la palabra “emoción” data de 1547, su origen etimológico proviene de *emovere*, que significa desplazar o suscitar (Toro & Yepes, 2018).

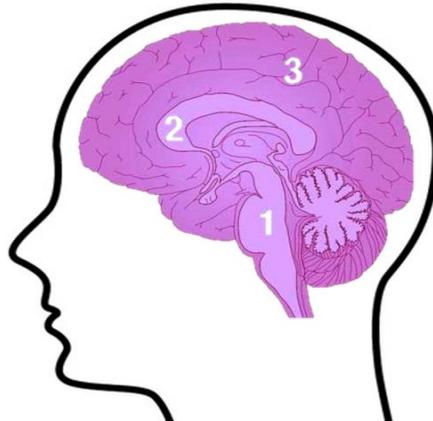
Buscando una definición exacta de qué es una emoción, la Real Academia Española (RAE), (2022), la define como:

“Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.

Paul MacLean, en 1969, da a conocer la existencia de un cerebro dividido en 3 partes que aparecieron en diferentes momentos de la evolución. El primero era conocido como el “cerebro reptil”, localizado en lo más adentrado del cerebro y era el encargado de las emociones primitivas (miedo, la rabia y la agresividad), después surge el “sistema límbico”, que ayudó a mejorar las emociones primitivas y dar origen a las emociones sociales, y, por último, encontramos la corteza pensante, cuya madurez se alcanza hasta la adultez y que nos ayuda a integrar información proveniente de los dos niveles anteriores (Carvajal, 2018).

## Figura 1

### Partes del cerebro triuno



Nota: Elaboración propia. Partes del cerebro triuno descritos por MacLean (1973). El número 1 hace referencia al “cerebro reptiliano”, el número 2 al “sistema límbico” y, por último, el número 3 a la “corteza pensante”.

Así mismo, Carlson (2004), se refiere a las emociones, como un proceso fluctuante entre lo fisiológico y la conducta, éstas además están acompañadas de sentimientos, los cuales se ven reflejados en acciones, con el fin de lograr un objetivo o meta, que beneficie de manera personal la adaptación al entorno.

Los procesos emocionales comienzan cuando el cuerpo reconoce una situación que puede ser importante para la seguridad física o el logro de objetivos personales, estos procesos, regularmente, son automatizados, con consecuencias fisiológicas, conductuales, psicológicas y de expresión (Reidl & Jurado, 2006).

### 1.2 Identificación de Emociones

Para Charles Darwin las emociones fue un tema de estudio de suma importancia, y en su libro “*Expresión de las Emociones en los Animales y en el Hombre*”, redacta dos conclusiones muy importantes:

1. La expresión de algunas emociones humanas es innata y universal
2. Nuestras emociones provienen de nuestra propia evolución, por lo cual algunas pueden llegar a ser compartidas con otros animales (Velázquez & Rojas, 2009).

Para Ekman (1991, 1992), estudia las 6 emociones básicas; ira, felicidad, asco, tristeza, sorpresa y miedo. Emociones que se pueden observar y reconocer por medio del lenguaje facial y cuyas características se dividen en nueve categorías diferentes, las cuales son:

**Tabla 1**

*Características de las emociones básicas*

<b>Característica</b>	<b>Definición</b>
Señales universales distintivas	La forma más conveniente para distinguir una emoción de otra es a través de la expresión facial y la expresión vocal.
Presencia en otros animales	Emociones como la ira, tristeza o felicidad se han encontrado en otras especies por medio de sus expresiones faciales.
Fisiología distintiva	Para cada emoción existe un patrón único de actividad en el Sistema Nervioso Autónomo (SNA). Hay patrones que distinguen diferentes actividades en el SNA que permiten observar la ira, el miedo y el asco, y también patrones característicos de tristeza.

<b>Característica</b>	<b>Definición</b>
Eventos Universales Antecedentes	La evolución y el aprendizaje social contribuyen a los eventos que desencadenan ciertas emociones. Esto no quiere decir que todos los contextos sociales generen las mismas emociones en las personas dentro o entre culturas.
Coherencia entre la respuesta emocional	Debe existir una respuesta específica de la emoción y las expresiones faciales de la emoción, y estas se obtienen cuando se distinguen las expresiones emocionales espontáneas de las expresiones sociales o deliberadas.
Inicio rápido	Las emociones pueden comenzar tan rápido que pueden suceder antes de que nos demos cuenta de que han comenzado. De hecho, un comienzo rápido es esencial.
Duración breve	Si una respuesta emocional hacia un acontecimiento produjera un conjunto de cambios de respuesta que se mantuvieran durante horas, independientemente de lo

<b>Característica</b>	<b>Definición</b>
	que ocurriera en el mundo exterior, las emociones serían menos receptivas, produciendo alteraciones significativas en el individuo.
Valoración automática	Existen dos tipos de valoraciones: la automática, se produce sin conciencia, determinando no sólo que pertenecen a la emoción, sino a qué emoción, y la extendida, la evaluación de lo que ocurre es lenta, deliberada y consciente.
Ocurrencia imprevista	A menudo experimentamos las emociones como algo que nos sucede, no como algo que elegimos. Uno no puede simplemente elegir cuándo sentir qué emoción.

---

Nota: Elaboración propia

Algunas formas de expresar las emociones no difieren mucho de una persona a otra, y se deben considerar otros factores en los gestos o expresiones que pueden influir en las emociones, pero dado el entorno social en el que se desarrolla cada persona, se pueden simular para lograrlo. Por lo tanto, las expresiones emocionales pueden clasificarse como construcciones culturales o sociales (Skinner, 1974).

### 1.3 Regulación Emocional en la Infancia

Los niños y niñas desde que nacen crecen en entornos plagados de emociones. De esta manera, en los primeros años de vida, los niños aprenderán a expresar sus propios sentimientos, aceptar los sentimientos de los demás y responder tratando de controlar sus propias emociones. De cómo hagas este aprendizaje y cómo desarrolles tus emociones dependerá tu bienestar y calidad de vida (Heras, et al., 2016).

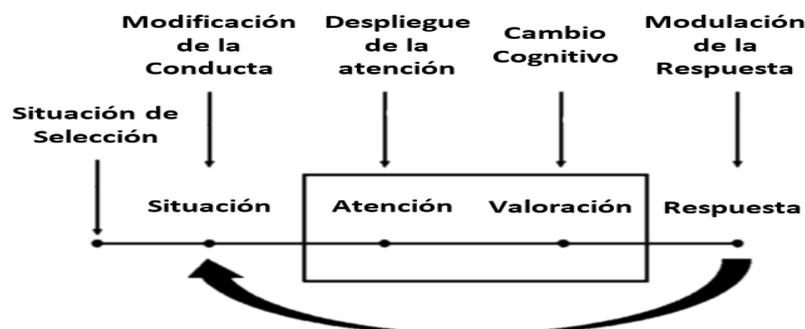
Según lo descrito por Gross (1998), la Regulación Emocional (RE), se entiende como el procedimiento que una persona desarrolla e influye en las emociones que percibe, cómo las siente, cuándo las percibe y cómo las expresa.

Así mismo, el enfoque Cognitivo Conductual habla acerca de la importancia de la RE en la infancia, ya que permite modular una respuesta física obtenida al experimentar una emoción, esto a través del uso de técnicas que ayudan al individuo a dar una respuesta ajustada a su contexto y así, facilitar el cumplimiento de objetivos (Thompson, 1994).

Igualmente, Gross (1998) destaca y explica la RE, a través de un modelo (figura 2)

#### Figura 2

*Modelo de descrito por Gross (1998)*



Nota: El modelo de regulación emocional, que se adapta más a este trabajo de investigación, es el de Gross, debido a que menciona la importancia del contexto y las respuestas adaptativas que se pueden dar al enfrentar emociones ante ciertos estímulos, modelo que va de la mano con la explicación del desarrollo neurológico de las funciones ejecutivas.

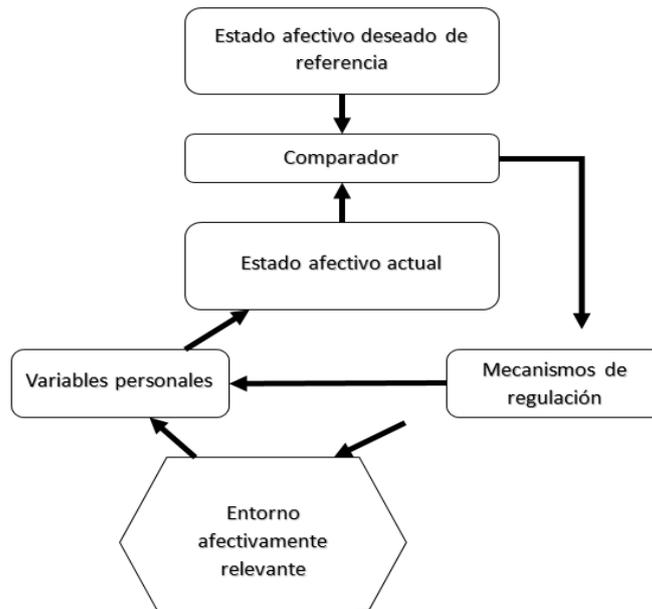
Además del modelo descrito por Gross y Thompson; Larsen (2000), describe un modelo de regulación del estado de ánimo cibernético, donde menciona que existe un estado de ánimo de referencia al que se desea llegar. Además de ser guiado por la reducción de diferencias entre el estado de ánimo actual y dicho estado de ánimo deseado, ver figura 3

Una intervención llevada a cabo por Durán en 2018, tuvo como objetivo la propuesta de un programa para desarrollar la autorregulación en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Se evaluaron 25 niños con TDAH entre 6 y 8 años. Se inició con una fase diagnóstica y después se realizó una propuesta de intervención cognitivo conductual y lúdica, estructurada en siete talleres, la evaluación fue del Funcionamiento Ejecutivo a través de la Conducta BRIEF, explorando ocho áreas básicas: Inhibición, Flexibilidad, Control emocional, Iniciativa, Memoria de trabajo, Organización y planificación, Orden y Monitorización. Posteriormente los 7 talleres propuestos hacían énfasis en diversas actividades para generar procesos reflexivos en los niños, acerca de su autoconcepto y autoestima, brindando información a los participantes sobre de los comportamientos típicos del TDAH, así como el entrenamiento en auto instrucciones, resolución de problemas, autorregulación emocional y habilidades sociales.

Dichos talleres estuvieron divididos en 7 sesiones (una por taller) con una duración de 1 hora y periodicidad de 1 vez a la semana, aplicándose esta intervención de manera grupal. Como resultado se obtuvo que el uso de esta intervención, los niños tendrán la capacidad de autorregular su comportamiento y emociones de forma adecuada, debido a que la capacidad de inhibir no es un eje principal de la metacognición o regulación del comportamiento, sino que es una habilidad mental relacionada con el resto de las funciones ejecutivas en un mismo nivel jerárquico, al sostener el control inhibitorio, la regulación cognitiva, emocional y comportamental, interactúan y son interdependientes, y ninguna prevalece sobre la otra.

### Figura 3

#### *Modelo cibernético de Larsen de regulación del estado de ánimo*



Nota: Elaboración propia

Otro de los principales modelos que se pueden utilizar para entender la regulación emocional es el “Modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social” descrito por Erber, Wegner, y Therriault. Este modelo nos plantea que la regulación del estado de ánimo –positivo o negativo– se activaría con objeto de adaptarlo a la situación social de cada momento (Erber & Erber, 2000)

A pesar de esto existen implicaciones que limitan este modelo, debido a que los estados de ánimo podrían estar sometidos a fluctuaciones fruto del contexto social, debido a que el estado de ánimo deseado de referencia se puede elevar o disminuir haciéndose aún más positivo o negativo de lo habitual (Hervás & Vázquez, 2006).

En 2020, Andrés y colaboradores, realizaron un estudio para analizar la relación de las estrategias de regulación emocional con las tareas escolares para el hogar (RC-TEH) y manejo emocional aplicado a tareas escolares para el hogar (ME-TEH) sobre el desempeño académico (DA) controlando dificultades de memoria de trabajo (dif-MT). La población evaluada fueron

119 de niños de primaria alta en un rango de edad de 9 a 11 años. Primero se aplicaron escalas psicométricas para conocer el nivel de Regulación emocional, desempeño de tareas, memoria de trabajo y conocer el estatus social de cada niño, los instrumentos utilizados fueron, la Escala de Regulación Emocional de Tareas Escolares para el Hogar HERS, la Escala de Clasificación del Desempeño Académico APRS, la Escala de Observación de Memoria de Trabajo WMRS y la encuesta para conocer el estatus social de las familias de los niños.

Dentro de las principales tareas que se utilizaron en esta intervención fueron la reevaluación cognitiva, el manejo de emociones y tareas de memoria de trabajo, durante 4 sesiones que eran llevadas a cabo 1 vez a la semana con una duración de 50 minutos. Los resultados mostraron asociación entre ME-TEH con la productividad académica, lectura del DA y matemáticas, incluso cuando se controlaron dif-MT. No se observaron asociaciones significativas de la RC-TEH con el DA, ni de ninguna de las estrategias sobre el control del impulso en situaciones académicas, sin embargo, el estudio contribuye a mostrar que la regulación de la emoción específica de tareas escolares para el hogar posee un rol en la explicación del DA, en una población estudiada escasamente.

La escuela funge un papel importante en el desarrollo de la RE en los niños, ya que sirve como un medio protector e interactivo donde podrá desarrollarse de manera idónea si los espacios son adecuados para generar vínculos afectivos óptimos en su desarrollo (Espinoza - Alvarado & Guerrero - Toro 2023)

Siguiendo por esta línea, Andrés y colaboradores (2017), realizaron un estudio con el objetivo de analizar la relación entre la tolerancia al distrés y las habilidades académicas de comprensión lectora y cálculo matemático, en 107 niños de una institución educativa de 9 a 11 años de edad, de los cuales 44 eran varones y 63 mujeres. Fueron evaluados aquellos niños que manifestaron su intención de participar. La tarea de Tolerancia al Distrés (TD) se aplicó de manera individual con una duración de 15 minutos. Las evaluaciones de Comprensión Lectora

(CL) y Comprensión Matemática (CM) se aplicaron a todo el grupo. Dividido en 2 sesiones, llevando a cabo 1 sesión por semana y se aplicó de manera grupal. Las preguntas sobre nivel educativo y ocupacional fueron enviadas a los padres a través del cuaderno de comunicaciones. Dentro de las principales técnicas que se aplicaron fueron Pruebas de screening del Test Leer para Comprender, Subtest de aritmética de la Prueba de Logro de Amplio Rango WRAT-3. Los resultados indican que los niños con mayores habilidades de regulación emocional poseen mayor desempeño en las pruebas de CL y de CM, que están ligadas a las funciones ejecutivas. La regulación emocional en el aprendizaje académico y en un futuro aportan insumos para el diseño, el contenido y la puesta a prueba de programas de promoción de habilidades socio-emocionales aplicables al contexto escolar con potencial impacto sobre el rendimiento académico.

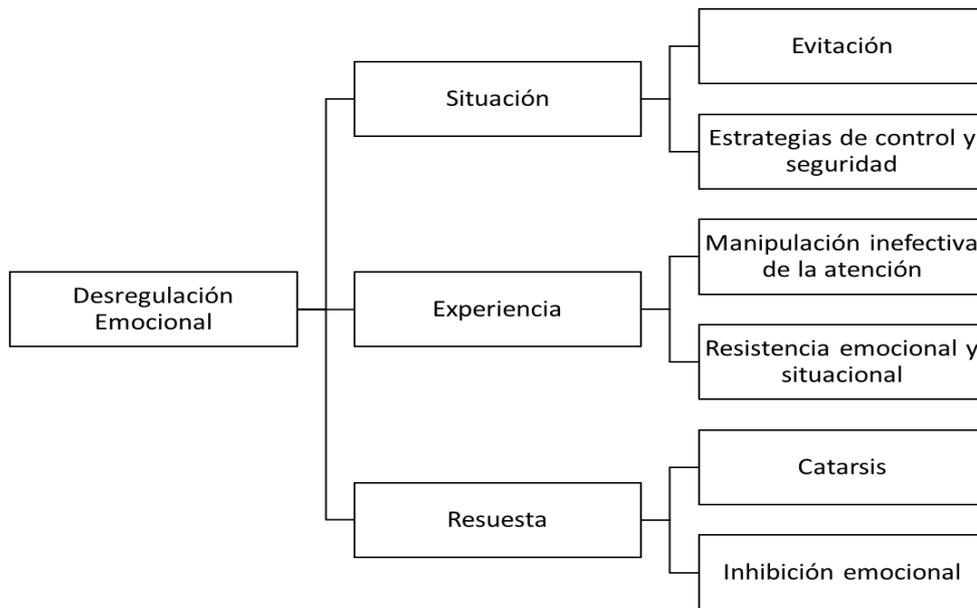
#### **1.4 Desregulación emocional**

Se entiende por Desregulación emocional, a la incapacidad que tiene una persona para controlar o modificar una respuesta ante cierta situación, éstas pueden ser observadas a través de expresiones verbales o no verbales, derivado de un estímulo emocional (Elices, 2016), causando malestar en la salud mental y física de las personas (Pérez et al., 2014).

La desregulación emocional se refiere a la falta de capacidad que tiene una persona para regular cómo expresa sus emociones y la manera en que las procesa, es por eso que son divididas en tres formas diferentes de desregulación emocional (Reyes & Tena, 2016).

#### Figura 4

##### *Tipos de Desregulación emocional ante la situación, experiencia y respuesta*



Nota: Elaboración propia. Con información de “Regulación emocional en la práctica clínica. Una guía para terapeutas”, por M., Reyes, & E., Tena, 2016.

Existen estudios como el de Vacher y colaboradores (2022), que tenía la finalidad de evaluar la efectividad de un programa de TCC padre/hijo en comparación con un Intervención Basada en el Teatro (IBT) sobre el comportamiento agresivo en niños con TDAH y DE, 6 meses después del final de la intervención. Se evaluaron a 68 niños de 7 a 13 años con TDAH y desregulación emocional. Se aplicaron técnicas como la psicoeducación, relajación, reestructuración cognitiva y reconocimiento y expresión emocional. Los niños participaron en 15 sesiones de 1 hora y los padres participaron en 8 sesiones de un programa de manejo de padres. Se compararon dos grupos presumiblemente activos: el grupo TCC basado en el programa “Cómo mejorar el manejo de la ira y la frustración”.

Durante el programa, los niños aprendieron a identificar situaciones que les provocaban enfado y frustración, pero también técnicas para gestionar las emociones negativas. Cada sesión se organizó de la siguiente manera: recordatorio de la sesión anterior mediante la

corrección de la tarea realizada en casa, presentación del tema de la sesión con práctica en forma de juegos de roles o ejercicios, presentación de las tareas entre sesiones y evaluación de la sesión. Los resultados demostraron que la TCC redujo la desregulación emocional mediante la enseñanza de estrategias de manejo de la ira y la IBT redujo la desregulación emocional al mejorar la comprensión y expresión de emociones a través de mímicas y movimientos.

### **1.5 Habilidades Sociales**

Las habilidades sociales se desarrollan en la primera infancia, en entornos socioculturales, en las relaciones con pares y otros contextos. Se adquieren inicialmente en la niñez a través de actividades recreativas y relaciones interpersonales, ya que estas estrategias se desarrollan durante la infancia y la adolescencia. Durante este período, las habilidades adquiridas en la niñez se traducen en una resistencia característica a las normas inherentes a esta formación, por lo que los adultos requieren habilidades sociales diferentes (Zavala-Berbena et al., 2008).

Estudios como el de Da silva y colaboradores (2018), que desarrollaron una intervención en habilidades sociales y acoso escolar, donde el objetivo era comprobar si el desarrollo de las habilidades sociales reduce la victimización por acoso escolar (bullying) en estudiantes del 6° año de primaria, posterior a un año de concluida la intervención. Fueron evaluados 78 participantes, 40 víctimas típicas y 38 agresores-víctimas, se realizaron ocho sesiones semanales en las escuelas, con 50 minutos cada una. Cada grupo tenía de 8 a 10 participantes.

Las sesiones abordaron contenidos y actividades relacionadas con los buenos modales, hacer amigos, empatía, autocontrol, expresividad emocional, asertividad y solución de problemas interpersonales. La estructura de las sesiones se basó en técnicas cognitivo conductuales: juego de roles, dramatizaciones, refuerzo positivo, modelado, retroalimentación, videos y tareas.

Cada encuentro fue organizado en tres momentos: 1) inicio – los participantes comentaron sobre la tarea y recibieron retroalimentación, orientación y apoyo del grupo y del coordinador; luego, se presentó un breve resumen de la reunión anterior; 2) medio – las actividades programadas para la reunión; 3) fin – asignación de tareas y comentarios sobre la reunión de los participantes y del coordinador. Los resultados demostraron que se redujo significativamente la dificultad que tenían las víctimas de bullying en habilidades sociales, resultado que se mantuvo un año después de la intervención. Los participantes comenzaron a actuar con más cortesía, empatía y autocontrol emocional y pudieron resolver problemas interpersonales con sus pares de una manera no violenta, lo cual es fundamental para hacer amistades. También presentaron un aumento en el apoyo social y en la capacidad de defenderse de las agresiones. El aprendizaje de estrategias de enfrentamiento asertivo y un mejor control emocional pueden interrumpir el ciclo de agresión y, por lo tanto, aumentar la calidad de las interacciones sociales y de vida de las víctimas.

### **1.5.1 Empatía**

Entendemos la empatía como la facultad de “sentir o experimentar” las emociones que están viviendo otras personas, sobre todo aquellas que están ligadas al sufrimiento (Toro & Yepes, 2018).

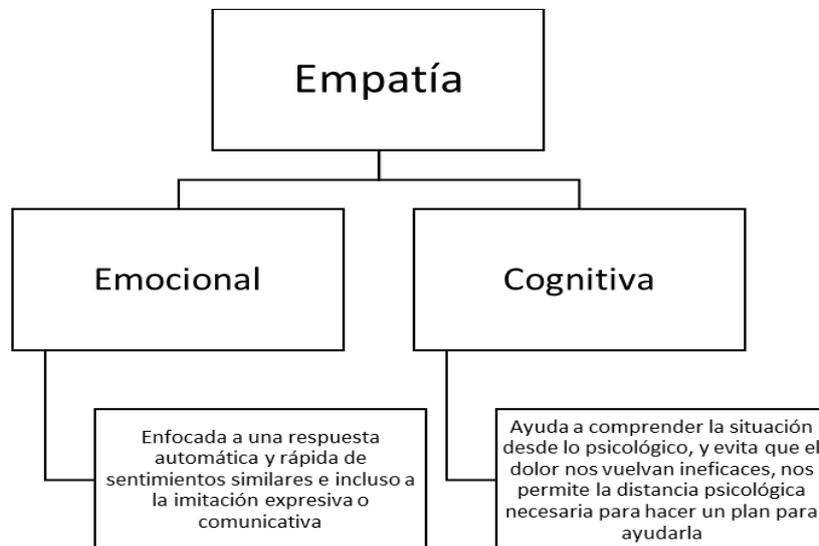
Una de las capacidades humanas más difíciles de entender, es la respuesta empática; esto debido a que permite a cada persona ver alguna situación específica desde la perspectiva de los demás, regocijarse en su alegría o sentir su dolor, así como responder a las necesidades de los demás con delicadeza y atención (San Martín – Zapatero, & Ortega-Sánchez, 2020).

Aunado a esto, la empatía es considerada como una forma de comunicación positiva y como una habilidad que permite la cohesión y la adaptabilidad al grupo familiar que genera un adecuado funcionamiento (López et al., 2012).

Existen dos tipos de empatía descritos por Eslinger y colaboradores (2021) los cuales son:

### Figura 5

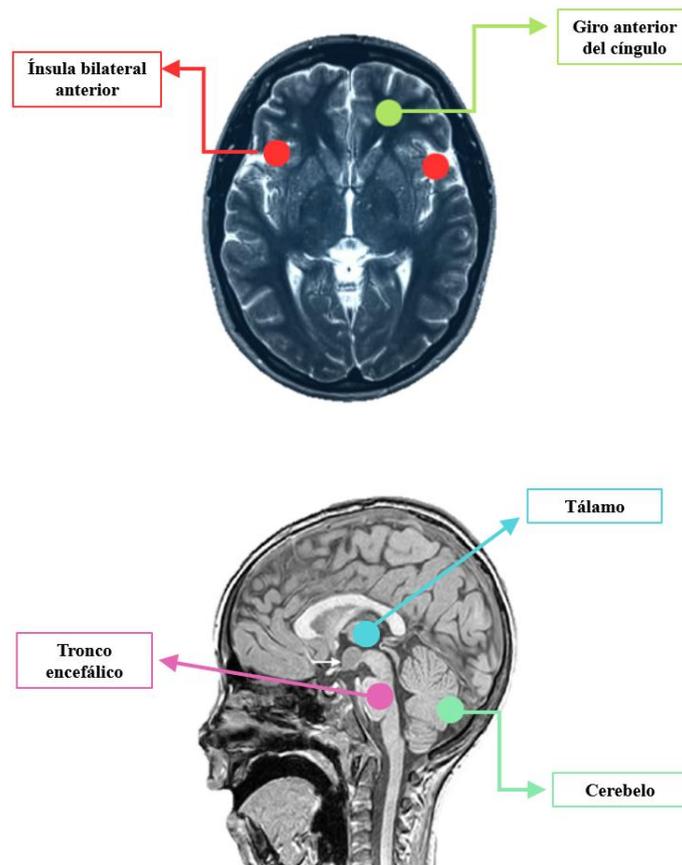
*Tipos de empatía descritos por Eslinger y colaboradores*



Nota: Elaboración propia

Además de lo antes mencionado, existen diversas investigaciones que demuestran que la empatía tiene bases fisiológicas, éstas se llevan a cabo en el cerebro, utilizando imagen funcional, se detectó que las principales respuestas de la empatía se encuentran regiones cerebrales como la ínsula bilateral anterior, el giro anterior del cíngulo, el tronco encefálico, parte del tálamo y el cerebelo (ver figura 6) (Bonilla-Santos, et al., 2021).

**Figura 6**  
*Regiones cerebrales asociadas a la empatía*



Nota: Adaptada de Bonilla-Santos, 2021

La influencia de la empatía en el comportamiento infantil es de gran importancia, ya que beneficia sus conductas prosociales, establecer ambientes saludables en los niños, donde permean los valores, el reconocimiento del otro, el respeto a la diferencia y el desarrollo de la inteligencia emocional, ayudará a mejorar el desarrollo de esta habilidad social en la infancia, sobre todo si se comienza a edades tempranas (Núñez et al., 2021).

### 1.5.2 Asertividad

De acuerdo con Llacuna y Pujol (2004), la asertividad es considerada como una habilidad social en la que las personas podemos expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento adecuado, de la forma oportuna y sin transgredir derechos de los demás.

Es en la edad escolar donde tener conductas asertivas ayuda a mejorar la confianza en sí mismo, las relaciones interpersonales, la expresión de emociones y la espontaneidad. Es por eso que, un estudiante con comunicación asertiva es capaz de llevar a cabo mejores conversaciones, mantener el contacto visual y acompañar su diálogo con el lenguaje no verbal (Calua et al., 2021).

En la infancia es importante entender que los juegos entre pares son útiles para desarrollar una conducta prosocial, la creatividad y habilidades como la asertividad (Óses et al., 2016).

Esta capacidad de ser asertivo es algo que se va aprendiendo a lo largo del desarrollo del niño, en la familia, con los amigos, en la escuela. Aprender estas conductas, depende altamente de que dentro de su medio se instruyan frecuentemente actitudes positivas, además de un contacto social positivo, enseñando, mostrando y desplegando habilidades asertivas (Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2002).

Un estudio desarrollado por Almaraz y colaboradores (2019), donde desarrollaron una intervención que evaluó el impacto de un programa de promoción de habilidades sociales en un grupo con intervención conformado por 30 participantes entre 9 y 10 años de edad, comparado con un grupo control conformado con 31 participantes, niños y niñas de una primaria pública. La intervención se presentó en diez sesiones, una vez por semana, con una duración de 60 a 90 minutos. Las sesiones se dirigieron a los alumnos de cuarto grado de primaria, específicamente, a quienes experimentaban problemas de conducta en la escuela. Los temas abordados durante las sesiones fueron sobre las habilidades sociales como la asertividad, negociación, comunicación, inteligencia emocional, escucha activa y autoestima.

Las técnicas que se utilizaron durante las sesiones fueron, debates, teatro, lluvia de ideas, sociodramas, juegos didácticos, Feedback y técnica del modelamiento. Los resultados señalaron un cambio estadísticamente significativo en la variable violencia, observándose una

disminución en las conductas agresivas de los niños posterior a la aplicación del programa de habilidades sociales, utilizando la influencia del respeto, para lograr que los niños no ejercieran violencia a sus compañeros, así como la aplicación del trabajo en equipo y la no discriminación. En cuanto a las habilidades sociales aprendidas, se encontró que los niños y las niñas habían desarrollado asertividad en la comunicación, gracias a la implementación del programa.

### **1.5.3 Negociación**

La negociación es considerada como una estrategia para la resolución de los conflictos, en la que se establecen acuerdos favorables para ambas partes, debido a que el niño aprenderá a dialogar y argumentar con sus semejantes (González, 2013).

Es considerada como un factor que se suscita dentro de un conflicto, para determinar qué es lo que le corresponde a cada uno (Rubin & Brown, 1975).

Boggino (2003), define la negociación como un proceso donde en una situación en específico, dos partes llegan a un acuerdo que es aceptado por ambas partes, convirtiéndose en una estrategia para resolver conflictos sin que se involucren terceras partes, haciendo énfasis en que el infante, deberá adquirir confianza de llegar a un acuerdo aceptable y posteriormente tendrá la confianza para afrontar a cualquier otro suceso futuro.

Si el niño no aprende a negociar de manera efectiva en su desarrollo, se podrán presentar conductas de rechazo por parte de sus pares o docentes, llegando a afectar su vida adulta (Caballero, 2000).

### **1.5.4 Optimismo**

Gallagher y colaboradores (2013), definen al optimismo como una perspectiva general de vivencias y consecuencias positivas que se van dando en la vida, además de la confianza en la propia aptitud para afrontar diferentes retos.

Estudios llevados a cabo en población infantil demuestran que el optimismo es de gran importancia, ya que funge como rol protector para la salud mental y física de las personas (Escobar & Guzmán-González, 2019).

Los niños que son pacientes ante las adversidades y soportan episodios depresivos de mejor manera creen que las causas de los malos acontecimientos son temporales, algunos ejemplos son los que se muestra en la tabla 2, donde se nos da un ejemplo de pensamientos entre niños que son más optimistas o pesimistas (Seligman, 2014).

**Tabla 2**

*Ejemplos de pensamientos positivos y negativos en niños*

Pesimistas	Optimistas
“Nadie querrá nunca ser mi amigo en la escuela”	“Se necesita tiempo para encontrar buenos amigos en una nueva escuela”
“Mi mamá es la persona más enojona de todo el mundo”	“Mi mamá siempre está de mal humor”

Nota: Adaptado de “Niños optimistas”, por M. Seligman, 2014.

Diversos estudios acerca del optimismo, desde la terapia cognitivo conductual, han mostrado resultados prometedores con respecto a las mejoras en el estilo explicativo, además reducciones en la ansiedad y los síntomas depresivos (Rosenfeld, 2019).

Las causas permanentes, fungen un papel importante en la interpretación de los acontecimientos positivos para los niños optimistas, mostrando rasgos y capacidades que siempre poseerán, como ser un buen estudiante, ser simpático o ser amable (Seligman, 2014).

### 1.5.5 Amabilidad

Lacunza y Contini (2011), mencionan que las habilidades sociales, son innatas; es por eso que un niño puede tener indicios de cooperación, ya que ha adquirido conductas prosociales y dentro de esas conductas se encuentra la amabilidad.

La amabilidad es considerada como una función mental que se basa en la cooperación, el ser amigable y servicial con los demás, todo esto originado por la educación recibida en el hogar y la escuela, teniendo como fin realizar acciones y expresar palabras que permitan un trato agradable con los demás (Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, s/f)

En las relaciones sociales, no solo en la infancia, la amabilidad juega un papel importante en la interacción de las personas. En las relaciones sociales de la vida real, tanto los adultos como los niños perciben la amabilidad como elemento central de las relaciones personales estrechas (Lamborn et al., 1994).

Diversos estudios basados en la amabilidad han demostrado que mejoran la salud, el bienestar psicológico y las relaciones interpersonales, además de tener un impacto positivo en la prosocialidad, por ejemplo, mejorando la empatía afectiva, la toma de perspectiva, la compasión, el altruismo y el comportamiento prosocial (Perkins et al., 2022).

Por lo tanto, motivar a los niños a prestar atención a las señales orientadas a los demás, en lugar de a las señales egoístas, puede fomentar su amabilidad y motivarles a comportarse de forma más prosocial y menos antisocial (Dys et al., 2022).

Un estudio desarrollado por Pasche y colaboradores (2019), tuvo por objetivo implementar un programa para el desarrollo de un repertorio de comportamientos más saludables en los alumnos, pues la escuela refería problemas de comportamiento, comunicación e interacción con pares, lo cual afectaba el proceso de aprendizaje. La muestra estuvo conformada por 10 niños, en grupo mixto cerrado, considerando que eran alumnos de la misma clase, con edades entre 7 y 9 años, que cursaban el 3° año de la enseñanza básica.

Los académicos realizaron tres días de observación participante, a través de estas observaciones y la entrevista a los docentes. Los principales componentes de este estudio fueron el entrenamiento en habilidades sociales, conocimiento de emociones, la resolución de

problemas y la empatía. Las principales técnicas utilizadas fueron la respiración diafragmática, los miedos explicados como burbujas, la misión de cumplidos y las narrativas que involucran situaciones lúdicas, con cuentos infantiles para que los estudiantes los resuelvan. Este estudio estuvo dividido en 8 sesiones de 1 hora, 1 vez a la semana y se aplicó de manera grupal.

Los resultados mostraron que el entrenamiento en habilidades sociales realizado con el grupo produjo cambios conductuales y cognitivos positivos en el contexto en el que se aplicó, además de que el Entrenamiento en Habilidades Sociales ha sido ampliamente utilizado en el trabajo con niños, considerando que la falta de HHSS es un factor de riesgo para problemas de aprendizaje y problemas de conducta, mostrando en la evaluación inicial que la clase presentaba varios problemas de conducta, como falta de límites, falta de respeto y bullying, que, desde el punto de vista de los entrevistados, estaría dificultando el proceso de aprendizaje.

Para concluir este capítulo, podemos inferir que las emociones juegan un papel primordial en el desarrollo personal y sobre todo social del niño, el identificar y regular las emociones, permiten a los niños mejorar sus relaciones con pares. El modelo de regulación emocional, que se adapta más a este trabajo de investigación, es el de Gross, debido a que menciona la importancia del contexto y las respuestas adaptativas que se pueden dar al enfrentar emociones ante ciertos estímulos, modelo que va de la mano con la explicación del desarrollo neurológico de las funciones ejecutivas que se abordará en el próximo capítulo.

## Capítulo II. Funciones Ejecutivas e Interacción Social

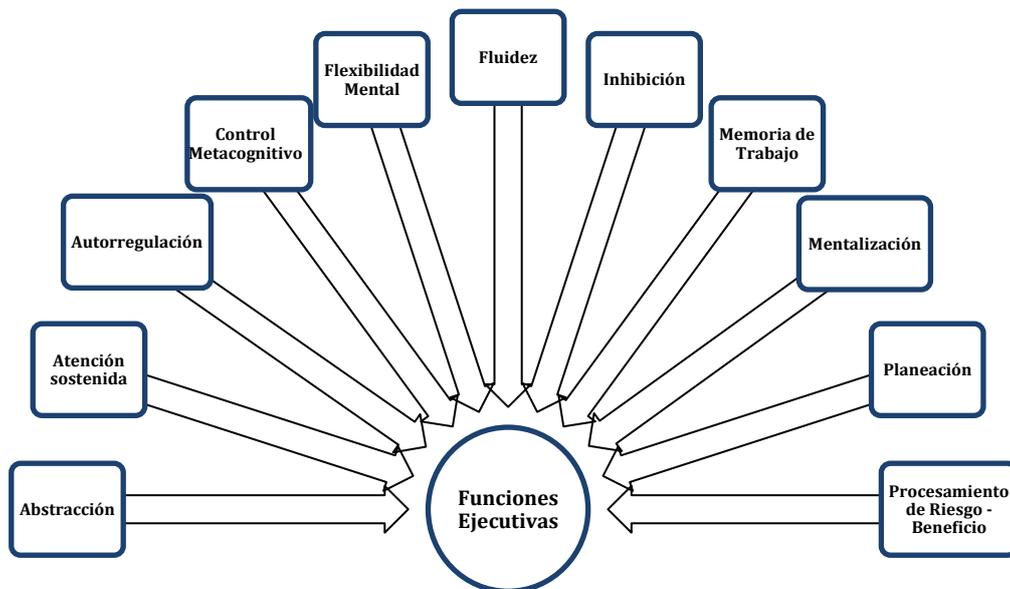
En este capítulo abordaremos el tema de las Funciones Ejecutivas, el cómo se van desarrollando a lo largo de nuestra vida, pero, sobre todo, el peso que tienen en la infancia, así como la división que se hace teóricamente en calientes y frías, también dar a conocer qué pasa cuando existe un inadecuado desarrollo de éstas y los problemas que generan con ello. Además de esto, conocer qué repercusiones existen en la infancia si existe un buen desarrollo de las Funciones Ejecutivas, y reconocer el valor de la amistad en este proceso de adaptación como un determinante en el desarrollo potencial del infante.

### 2.1 Desarrollo de Funciones Ejecutivas

Para conseguir una meta, que nos permita obtener una respuesta adaptativa en situaciones nuevas y complejas, es necesario hablar acerca de las Funciones Ejecutivas (FE), que son consideradas como un conjunto de preceptos que dirigen acciones (González, 2015).

#### Figura 7

*Lista de funciones ejecutivas*



Nota: Elaboración propia

Si bien, a veces es elemental una respuesta instantánea e instintiva ante un estímulo, o, por el contrario, si tenemos que pensar una respuesta durante días, en la mayoría de las situaciones, la más adaptativa, se encuentra en un punto medio, donde no actuamos de manera impulsiva, aunque, tampoco somos seres totalmente alienados y sin emociones. De esta manera, en la mayoría de las situaciones de nuestra vida diaria, la capacidad de pensar, planificar y monitorear nuestros propios pensamientos y actividades nos lleva a decisiones superiores y, al final, a una cooperación, trabajo, desempeño, y de eso se encargan las FE (Santa-Cruz & Rosas, 2017).

### **Tabla 3**

#### *Definición de funciones ejecutivas*

Función Ejecutiva	Definición
Abstracción	Conforme a información presentada esta función nos da la capacidad de analizarla
Atención sostenida	En un tiempo definido, se debe tener la capacidad de mantener enfocada la atención en una situación en específico
Autorregulación	Se dirigen y controlan de manera apropiada las propias emociones
Control Metacognitivo	A través del propio monitoreo se regula o ajusta el proceso cognitivo

Función Ejecutiva	Definición
Flexibilidad Mental	Se busca adaptarse a nuevas situaciones, mediante el cambio del patrón de respuestas y tareas, derivado de la detección de un resultado equivocado, se inhibe un patrón de respuestas anterior para encontrar otro patrón que resuelva el problema
Fluidez	Es la capacidad de generar una respuesta inmediata antes cierto momento en particular
Inhibición	Se elimina una respuesta dominante y se cambia por alguna otra
Memoria de Trabajo	Se refiere a la capacidad para conservar y usar información previamente obtenida, mientras se realiza una acción o proceso cognitivo en un periodo de tiempo relativamente corto
Mentalización	Esta función permite anticipar los pensamientos o sentimientos de otras personas en ciertas situaciones
Planeación	Se pretende lograr una meta mediante una integración, secuencia y desarrollo de pasos
Procesamiento de Riesgo - Beneficio	Se determina el riesgo o beneficio de una elección mediante la detección y anticipación

Nota. Adaptado de "Funciones Ejecutivas y lóbulos frontales" por M., González, 2015, Desarrollo de las funciones ejecutivas en preescolar, p. 1.

La maduración de los lóbulos frontales es necesaria para el desarrollo óptimo de las funciones cognitivas. Algunos estudios sobre el desarrollo de las funciones cognitivas sugieren que diversas habilidades afectivas, relacionadas con la corteza orbitofrontal del CPF, emergen antes que aquellas funciones cognitivas relacionadas con las regiones laterales del cerebro. En la infancia tardía, hay un aumento en la ejecución de tareas de memoria de trabajo y en comportamientos dirigidos a objetivos. En la transición de la niñez a la adolescencia se aprecia un importante incremento y reorganización en las capacidades de flexibilidad mental y en la toma de decisiones basadas en estados afectivos (Ferguson et al., 2021).

## **2.2 Funciones Ejecutivas en la Infancia**

Flores y Ostrosky (2012) describen el desarrollo de las funciones ejecutivas a lo largo de la vida humana, siendo el procesamiento de Riesgo – Beneficio la primera que se desarrolla, alrededor de los 4-5 años, seguido del control inhibitorio, que empieza a los 4 años pero alcanza el punto de mayor maduración a los 9 - 10 años, posteriormente la memoria de trabajo se forma entre los 7 – 13 años, la flexibilidad mental, la planeación viso – espacial y la memoria estratégica alcanzan su punto máximo a los 12 años, después la planeación secuencial tiene un punto de maduración máximo a los 15 años, la fluidez verbal a los 16 años y por último la abstracción y actitud abstracta es la última en aparecer.

Las FE no se desarrollan juntas desde el nacimiento, por el contrario, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la inhibición son habilidades que siguen sus propias trayectorias de desarrollo (Santa-Cruz & Rosas, 2017).

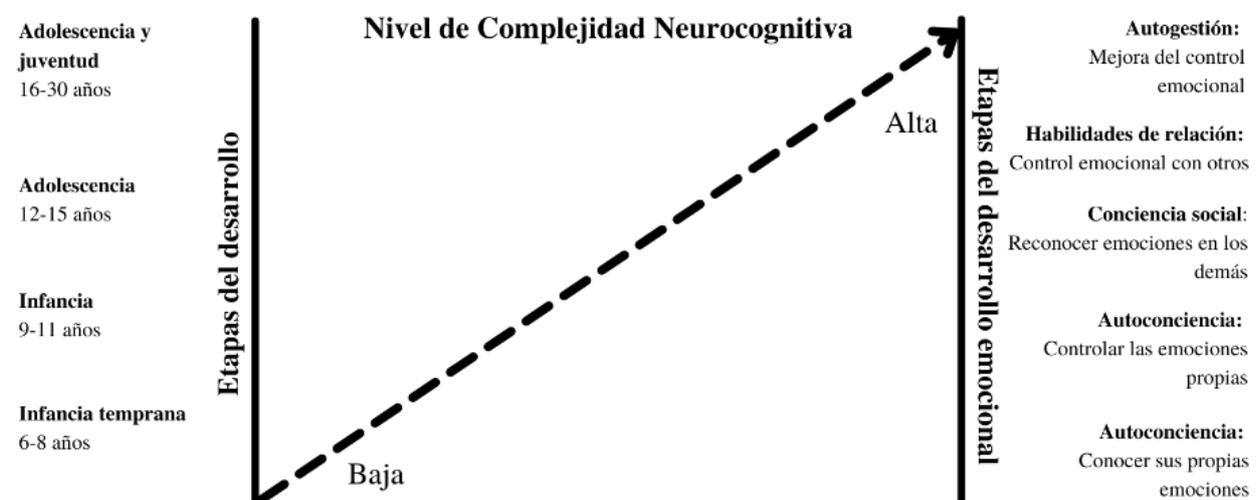
Por tanto, las experiencias vividas en la infancia y la adolescencia juegan un papel vital en el desarrollo biopsicosocial, incluidos los procesos neuropsicológicos en los lóbulos frontales. Destacando las FE responsables del autocontrol, la organización, la planificación, la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y la memoria de trabajo. Estos componentes son necesarios para el éxito social y académico, especialmente para desarrollar conductas

prosociales adecuadas para iniciar, desarrollar y mantener relaciones sociales satisfactorias a lo largo de la vida (Valencia et al., 2022).

La maduración de las FE depende de mecanismos intrínsecos y extrínsecos; que se puede mejorar mediante una formación adecuada; destacando la importancia de una buena estimulación ambiental como potenciadora del desarrollo del niño, que parte del reconocimiento de nuestras propias emociones y nos conduce a la capacidad de autogestión de las mismas en contextos sociales como el familiar o el escolar (Bharti, 2021).

### Figura 8

*Nivel de complejidad neurocognitiva en relación con las etapas del desarrollo físico y emocional.*



Nota: Se observa cómo el nivel de complejidad neurocognitiva es bajo cuando el desarrollo físico y emocional se encuentra en etapas tempranas y se vuelve más complejo a medida que se alcanzan nuevas etapas de desarrollo. Basada en “Efecto del Modelo de Educación por Experiencia en las funciones ejecutivas de niños y niñas adolescentes” por A. Valencia, A. Padilla y G. González, 2022.

### 2.3 Funciones Ejecutivas Cálidas

Las FE calientes son procesos cognitivos descendentes que operan en contextos con una significativa relevancia emocional y motivacional, gratificación, recompensa y/o castigo

Ejemplos de FE calientes son el descuento diferido, la toma de decisiones afectivas/de riesgo y el comportamiento interpersonal y social (Zelazo y Carlson, 2012).

En la tabla 4 se pueden observar las estructuras que predominan en las funciones ejecutivas cálidas

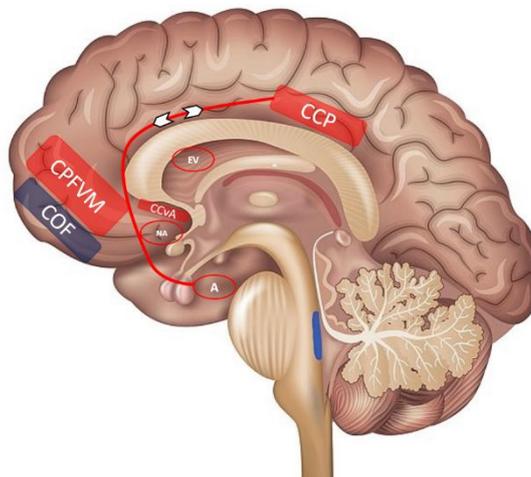
**Tabla 4**

*Estructuras partícipes de las FE Frías*

	Cortical	Subcortical
Estructura Cerebral	Corteza medial prefrontal	Amígdala
	Corteza ventrolateral prefrontal	Ínsula
	Corteza orbitofrontal	Sistema Límbico
		Cuerpo estriado

**Figura 9**

*La red prefrontal-cingular en el cerebro humano y la asociación con FE frías y calientes*



Nota: La corriente de FE calientes está estrechamente conectada con varias estructuras límbicas que están involucradas en el procesamiento emocional y motivacional (curva roja). Adaptada de “Hot and cold executive functions in the brain: A prefrontal-cingular network” por M. Salehinejad, 2021

## 2.4 Funciones Ejecutivas Frías

Las FE frías son procesos cognitivos descendentes que se basan en la lógica o son mecanicistas y operan en contextos afectivamente neutros. Ejemplos de FE frías incluyen la memoria de trabajo, la inhibición de la respuesta, el control atencional y la planificación, siempre que estas funciones no se presenten en un contexto emocional (Chan et al., 2008).

En la tabla 5 se pueden observar las estructuras que predominan en las funciones ejecutivas cálidas.

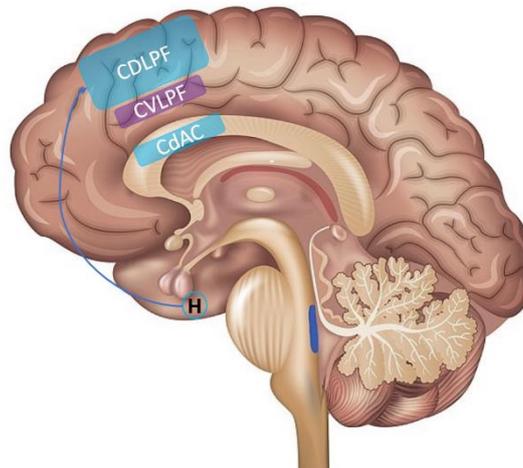
**Tabla 5**

*Estructuras partícipes de las FE Frías*

	Cortical	Subcortical
	Corteza dorsolateral prefrontal	Hipocampo
Estructura Cerebral	Corteza lateral prefrontal	Ganglios Basales
	Corteza cingulada anterior	
	Corteza inferior frontal	

## Figura 10

*La red prefrontal-cingular en el cerebro humano y la asociación con FE frías y calientes*



Nota: La Corteza Prefrontal lateral, incluidas la corteza prefrontal dorsolateral y la corteza prefrontal ventrolateral, junto con la corteza cingulada anterior dorsal están predominantemente relacionadas con las FE frías y pueden considerarse como la corriente fría). Adaptada de “Hot and cold executive functions in the brain: A prefrontal-cingular network” por M.

Salehinejad, 2021

Marino (2010) sugiere una clasificación de las FE, dividida en 2 categorías, funciones ejecutivas cálidas y funciones ejecutivas frías, mencionando que las funciones cálidas se consideran como el sistema ejecutivo social, que incluye la inhibición de impulsos, la interpretación de señales corporales, la toma de decisiones y el reconocimiento del punto de vista del otro. Sin embargo, las funciones ejecutivas frías están relacionadas con la comprensión y el procesamiento de información abstracta, como la memoria de trabajo, la conceptualización y la clasificación (Véase figura 11).

## Figura 11

### Clasificación de Funciones Ejecutivas frías y cálidas

Frías	Cálidas
<input type="checkbox"/> Monitoreo	<input type="checkbox"/> Toma de decisiones
<input type="checkbox"/> Inhibición	<input type="checkbox"/> Control de impulsos
<input type="checkbox"/> Secuenciación	<input type="checkbox"/> Retroalimentación
<input type="checkbox"/> Planificación	<input type="checkbox"/> Volición
<input type="checkbox"/> Flexibilidad Cognitiva	<input type="checkbox"/> Estrategias de
<input type="checkbox"/> Memoria de trabajo	<input type="checkbox"/> Empatía
<input type="checkbox"/> Control atencional	<input type="checkbox"/> Teoría de la mente
<input type="checkbox"/> Razonamiento	<input type="checkbox"/> Administración de
<input type="checkbox"/> Categorización	
<input type="checkbox"/> Iniciación	
<input type="checkbox"/> Formación de conceptos	

Nota: Adaptado de “Actualización en Tests Neuropsicológicos de Funciones Ejecutivas” por Marino D., Julián C, 2010.

## 2.5 Problemas del desarrollo de Funciones Ejecutivas

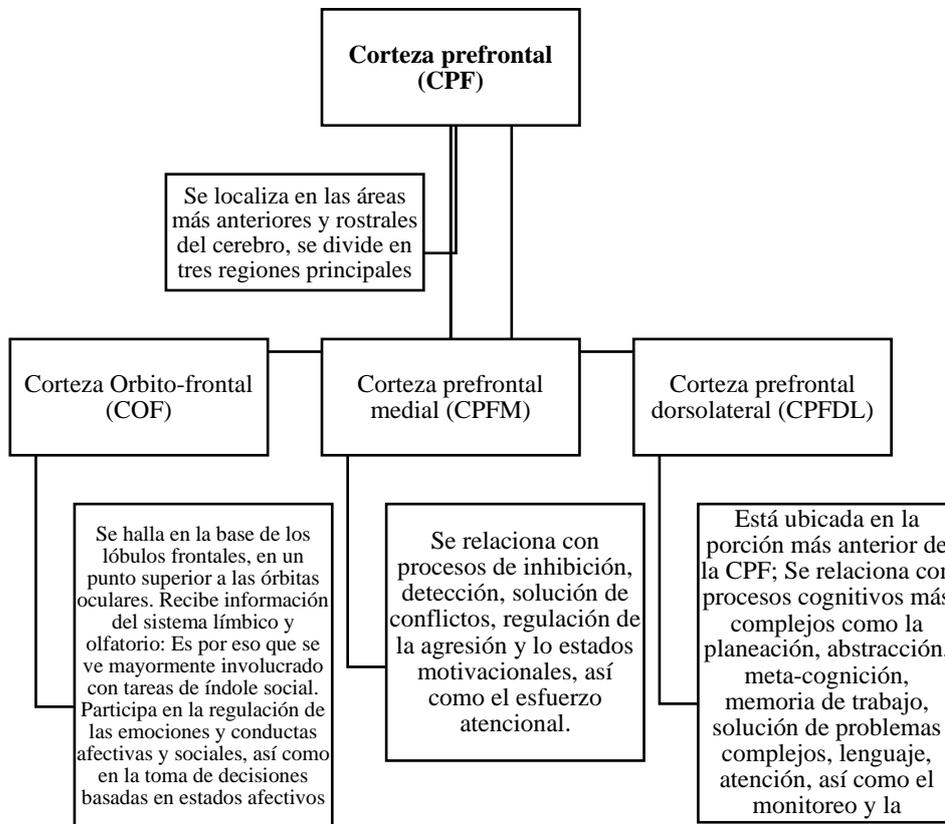
De acuerdo con Lozano y Ostrosky (2011), las dificultades para la regulación de la cognición, emoción y comportamiento se relaciona con traumas en las áreas de los lóbulos frontales. Los lóbulos frontales se dividen en cuatro regiones; corteza motora, corteza premotora, cíngulo anterior y corteza prefrontal (esta última es la de mayor tamaño y se relaciona en mayor medida con las funciones ejecutivas).

La corteza prefrontal se ve involucrada en múltiples funciones eminentemente humanas, entre ellas establecimiento de juicios, conceptos de moralidad y ética, ponerse en el lugar de los demás, planeación de metas a corto, mediano y largo plazo, habilidad de soñar

despiertos y posicionamiento de la atención, varias de ellas vinculadas a la conciencia del hombre (Gaitán & Aristizábal, 2016) (Figura 12)

### Figura 12

*Descripción de las funciones de la Corteza Prefrontal*



Nota: Elaboración propia.

Las áreas prefrontales, encargadas de las FE, se caracterizan por su dinamismo y flexibilidad, con lo que las funciones desempeñadas por estas áreas dependerían en gran medida de otras regiones del cerebro, como las zonas corticales posteriores y otras estructuras límbicas y basales (Ruiz et al., 2019).

Un estudio desarrollado por Andrés y colaboradores (2016), tuvo como objetivo analizar el rol de las funciones ejecutivas en la habilidad de reevaluación cognitiva (HRC), se evaluaron a 100 niños de 9 a 12 años, de los cuales 49 fueron niños y 51 niñas. Se aplicó una batería de pruebas psicométricas para determinar el rumbo de la intervención, esta batería estaba conformada por el cuestionario de nivel educativo y ocupacional de la familia, la batería

de Evaluación de Memoria de Trabajo (AWMA), la batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil y la HRC se evaluó mediante una tarea de identificación de reevaluaciones cognitivas (TIRC), además de aplicar tareas enfocadas en Memoria de trabajo, Flexibilidad cognitiva, Capacidad de Inhibición y valencia emocional, fueron 6 sesiones, divididas en 2 meses de trabajo con sesiones de 50 minutos y periodicidad de 1 vez a la semana, en un formato grupal.

Los resultados de este estudio mostraron que los niños que fueron mejores en funciones ejecutivas también tuvieron mayores habilidades de reevaluación cognitiva. Los niños que recordaban más información (Memoria de Trabajo), mostraron mejor habilidad para la reevaluación cognitiva. Por otro lado, los niños más flexibles mentalmente lograron cambiar sus pensamientos eficientemente y enfocarse en diferentes aspectos de un problema.

## **2.6 Interacciones Sociales y Funciones Ejecutivas en la Niñez**

Los estudios indican que los individuos de adolescencia muy prematura tienen un mayor riesgo de dificultades ejecutivas, conductuales y socioemocionales en la infancia que persisten en la adolescencia y la edad adulta. El funcionamiento ejecutivo (FE) es esencial para la resolución de problemas y el comportamiento adaptativo y dirigido a objetivos (Siffredi et al., 2021).

Acorde a esto, Fernandes y colaboradores (2023) mencionan en su investigación, la cual tuvo como objetivo determinar si las FE y la regulación emocional al inicio del estudio podrían predecir las puntuaciones de problemas emocionales y conductuales posteriores a la intervención, y explorar más a fondo hasta qué punto la regulación emocional media estos resultados. Se evaluaron a 41 niños de escuela primaria que presentaban problemas emocionales y/o de comportamiento, con edades entre 8 y 11 años. Antes de la intervención, los niños completaron tareas y cuestionarios iniciales que también se completaron inmediatamente después de la intervención y en el seguimiento 3 meses después. Esta intervención estuvo basada en un programa llamado Super Skills for Life (SSL) es un programa psicosocial para la prevención de la ansiedad y la depresión en los jóvenes. La SSL consta de

ocho sesiones que se aplicaron dos veces por semana, durante cuatro semanas. Cada sesión duraba aproximadamente 45 minutos, con una media de seis niños por grupo.

La sesión inicial fue para que los niños se presentaran y comprendieran el propósito de formar parte del programa; después se pidió a los niños que presentaran un fragmento sobre sí mismos para una grabación de vídeo. La siguiente sesión consistió en repasar los vídeos en grupo y debatir las características y aspectos positivos de cada una. En las sesiones restantes, se introdujo a los niños en temas como el “reconocimiento de sentimientos”, y la relación entre sentimientos, pensamientos y comportamientos. A mitad de la intervención, se dedicó una sesión a enseñar a los niños técnicas de relajación. Las siguientes sesiones se centraron en temas como las habilidades sociales y los pasos para resolver problemas durante los conflictos sociales. Los resultados revelaron una reducción significativa en el uso de la estrategia desadaptativa de regulación emocional catastrofización y otras culpas tras la intervención. Concretamente, la estrategia de regulación de las emociones desadaptativas, como la catastrofización y otras culpas estaba estrechamente relacionada con los autoinformes de problemas emocionales, del mismo modo que otras culpas también se relacionó con las puntuaciones de los problemas de conducta.

Para que las estrategias de regulación emocional se implementen y se mantengan, son necesarias las funciones básicas de las FE, por ejemplo, la flexibilidad y el control cognitivos permitirían una selección y aplicación efectiva de la estrategia de regulación emocional. Este nivel de procesamiento requiere una memoria de trabajo efectiva. Los programas de TCC, como el programa “Super Skills for Life”, permiten a los niños reconocer sentimientos de ansiedad y reacciones fisiológicas y aclarar pensamientos (p. ej., atribuciones y expectativas poco realistas o negativas) que se producen durante situaciones que provocan ansiedad) (Fernandes, 2023).

Otro estudio llevado a cabo por Krumm y colaboradores (2020) cuyo objetivo fue el de analizar el perfil de funcionamiento ejecutivo en niños creativos, evaluaron a 200 niños hispanohablantes escolarizados, residentes en Argentina, de los cuales 86 eran varones y 114 eran mujeres. La edad promedio fue de 10 años. Se utilizaron diferentes instrumentos de evaluación como el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT), Forma A, la Prueba verbal CREA C, inteligencia creativa, el Subtest de memoria de trabajo del WISC IV, Stroop, WCST computarizado, Five Point Test y Laberintos de Porteus.

La evaluación se realizó en forma individual y colectiva, según las características de las pruebas, en diferentes encuentros con los niños, dicha evaluación se hizo en 2 sesiones con una periodicidad de 1 vez por semana, y con duraciones de 50 minutos. Y algunas técnicas que se utilizaron fueron verbales y de dibujo. Dicho estudio arrojó que, a mayor creatividad, tanto en tareas de dibujo como en tareas verbales, mayor capacidad de memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva.

Las intervenciones basadas en la psicología a una edad relativamente temprana tienen un efecto positivo y duradero en la maduración del cerebro y la organización neuronal. Los niños difieren en las funciones ejecutivas y deben abordarse específicamente, como el reconocimiento de la ira, la generación de soluciones apropiadas o la respuesta empática afectiva. Para mejorar el manejo de la ira y las habilidades de resolución de problemas sociales, se necesita mucha práctica. La escuela ofrece oportunidades únicas para esto (Matthys, & Schutter, 2021).

Existen diferentes tipos de intervenciones aplicadas en la neuropsicología, una de ellas fue la intervención llevada a cabo por Ruiz y colaboradores en 2019, tuvo por objetivo conocer el efecto de un programa de estimulación neurocognitivo musical sobre las Funciones Ejecutivas (FE) de niños que radican en Colombia, diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Se evaluaron a 12 niños escolarizados (11 niños y 1 niña) de 10

años. En la primera fase, se realizó la evaluación inicial individual con la batería ENFEN. En la segunda fase, después de identificadas las necesidades en el ENFEN se inició con sesiones de trabajo con el programa de estimulación Musical “ESTIMULARTE”. En la última fase, se hizo la segunda evaluación para determinar los efectos del programa, midiendo nuevamente las funciones ejecutivas.

Los resultados encontrados en esta investigación indican que el programa Estimularte mejoró de forma significativa de niños con TDAH el desempeño en tareas de planificación, control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva, repercutiendo en un mejor desempeño tras haber participado en el programa. Esto se explica porque las áreas prefrontales, encargadas de las Funciones Ejecutivas, que se caracterizan por su flexibilidad, y las funciones que desempeñan estas áreas dependen en gran medida de otras regiones del cerebro, como las zonas corticales posteriores.

### **2.6.1 Relaciones de pares**

La amistad es una de las relaciones más importantes que se da entre compañeros y se caracteriza por el vínculo de cariño y que es duradero, se construye de manera voluntaria entre dos personas y proporciona sentimientos de placer y apoyo emocional cuando las dos personas están juntas, pero por otro lado genera sentimientos de tristeza, abandono y ansiedad cuando se separan. Concretamente, la amistad se sustenta en la realización de múltiples conductas prosociales y de cooperación entre los amigos, y en la comunicación íntima, intensa y sincera (Resett et al., 2013).

También es considerada como un afecto personal puro y desinteresado, generalmente recíproco, que nace y se fortalece entre dos o más personas y que la mayoría de los seres humanos tiene en gran estima (Correa & González, 2002).

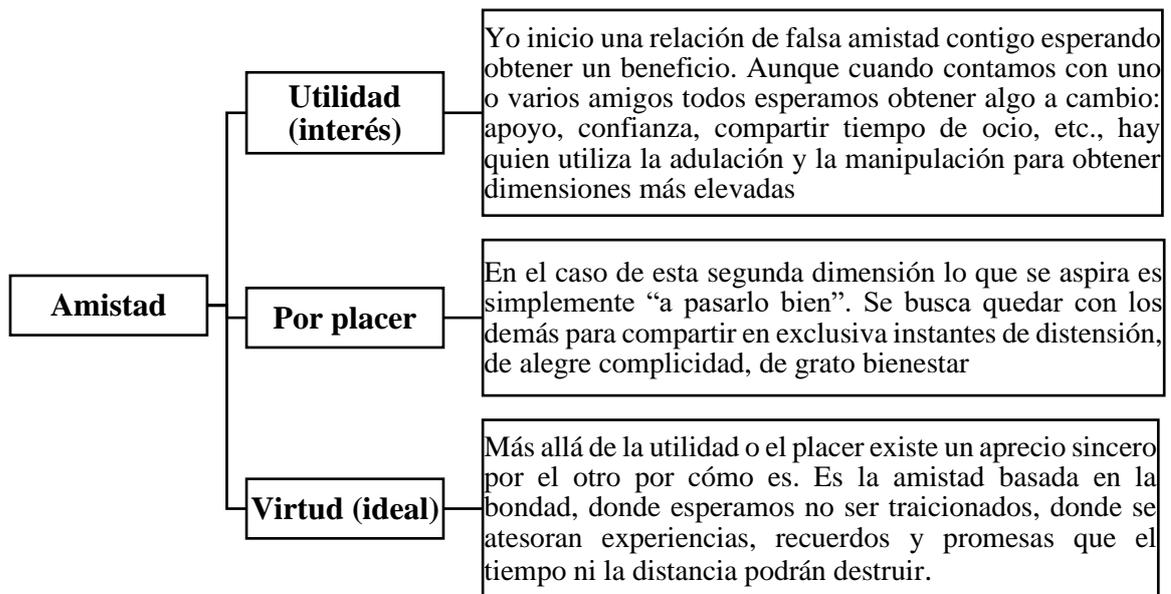
### 2.6.2 Tipos de Amistad

Para Aristóteles (s.f., como se citó en Calvo, 2001; Giraldo & Díaz, 2018), la amistad, era un bien valioso y un incentivo para una vida feliz. Sin embargo, determinó que en la vida podemos encontrarnos tres tipos de amistad, donde sólo uno puede convertirse en una forma de relación superior, alejada del interés y la casualidad.

Los tres tipos de amistad que describe son:

**Figura 13**

*Descripción de los tipos de amistad según Aristóteles*



Nota: elaboración propia

Es la conexión entre al menos dos individuos que comparten su crecimiento y se aceptan mutuamente, con puntos de vista similares o diferentes, con sus virtudes y sus defectos. Es el resultado de la perseverancia y el compromiso para crearla y preservarla; no se basa sólo en el contacto físico y cotidiano, un amigo puede comunicarse a la distancia, brindar apoyo en momentos adversos, compartir felicidades, reír o llorar. Se caracteriza por la lealtad, la intimidad, el afecto recíproco y el soporte que existe entre los niños amigos (Paschuan, 2016).

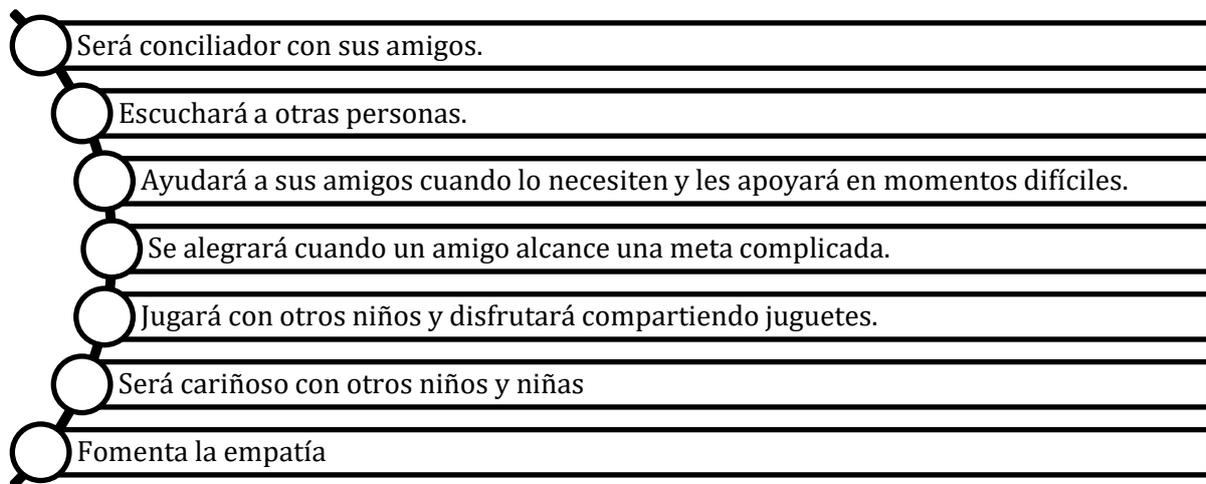
### 2.6.3 Beneficios de la Amistad

Es por lo que, dentro de las relaciones que los niños establecen con sus semejantes, la de amistad, cobra gran relevancia, ya que predice el bienestar emocional (Parker & Asher, 1993), pero la relación entre pares va más allá del lugar donde se desenvuelven los niños y se enfocan en algunos aspectos como lo son la personalidad y el comportamiento (Parkinson et al., 2018).

Algunos de los principales beneficios de la amistad, según Yu, Ostrosky y Fowler (2011), encontramos los siguientes, véase figura 14

**Figura 14**

*Principales beneficios de la amistad*



Nota: elaboración propia

Un estudio llevado a cabo por Weingarten (2023), demuestra que la percepción de los beneficios de la amistad no sólo es en los niños sino también en su círculo primario, en este caso, madres de niños que se encontraban entre la infancia y la adolescencia, indican que consideran que existe un beneficio primario en las habilidades sociales y el desarrollo sociocognitivo de pasar tiempo con amigos. En correspondencia con estos beneficios el estudio de León y colaboradores (2020), tenía como objetivo analizar cómo las acciones educativas exitosas generan amistad y empatía y su impacto en el entorno de una escuela. En este estudio se contó con la participación de 18 estudiantes y 10 docentes de 1° a 6° grado de educación

primaria. Una vez que la escuela decidió participar en el estudio, los maestros seleccionaron al azar a los estudiantes de cada uno de sus grupos de acuerdo con su disponibilidad durante el período de recopilación de datos. Se aplicaron estrategias de acciones educativas exitosas [AEE] (actividades basadas en el diálogo), potenciando los diálogos igualitarios entre los diferentes miembros de la comunidad involucrados. Los estudiantes, divididos en grupos pequeños y heterogéneos, realizan actividades de matemáticas, ciencias, lenguaje y otras materias con la ayuda de un adulto voluntario para guiar las interacciones entre ellos.

En lugar de segregar a los estudiantes en grupos de nivel, los niños de diferentes orígenes y etnias, con diferentes habilidades y destrezas, trabajan juntos en Grupos Interactivos, aumentando y diversificando las interacciones que tienen los estudiantes. Los niños resuelven las actividades y aprenden juntos a través del diálogo igualitario, lo que implica que necesitan aportar argumentos para sustentar sus afirmaciones y opiniones, en lugar de justificarlas con posiciones de poder. Esta intervención constó de 15 sesiones, 1 sesión con duración de 60 minutos, con una periodicidad diaria durante tres semanas y su aplicación fue individual y grupal. Los resultados de las entrevistas indican que la participación en AEE en general ha fomentado la amistad y la empatía entre los estudiantes, y que los conflictos y comportamientos violentos han disminuido considerablemente en la escuela, contribuyendo al bienestar de los estudiantes y a un ambiente seguro y de apoyo. Hubo un aumento significativo de la amistad y la empatía entre los estudiantes en relación con su participación en diferentes AEE. Las AEE les ha ayudado a mejorar en la amistad, por un lado, haciendo nuevos amigos y, por otro lado, fortaleciendo amistades anteriores.

Como conclusión entendemos que la regulación emocional es muy importante para el desarrollo de las habilidades sociales, un estudio llevado a cabo por Muchiut y colaboradores (2019) nos menciona que, los niños de nivel inicial controlan sus respuestas emocionales en función de lo que el entorno les ofrece, y basándose en esto, organizan de forma gratificante.

Las dificultades en el desarrollo de las HHSS podrían generar comportamientos disruptivos que perduren a lo largo del tiempo, y que luego, se establezcan como formas de respuesta negativas frente a las diversas circunstancias.

### **Capítulo III. Estrategias de evaluación de la amistad en niños**

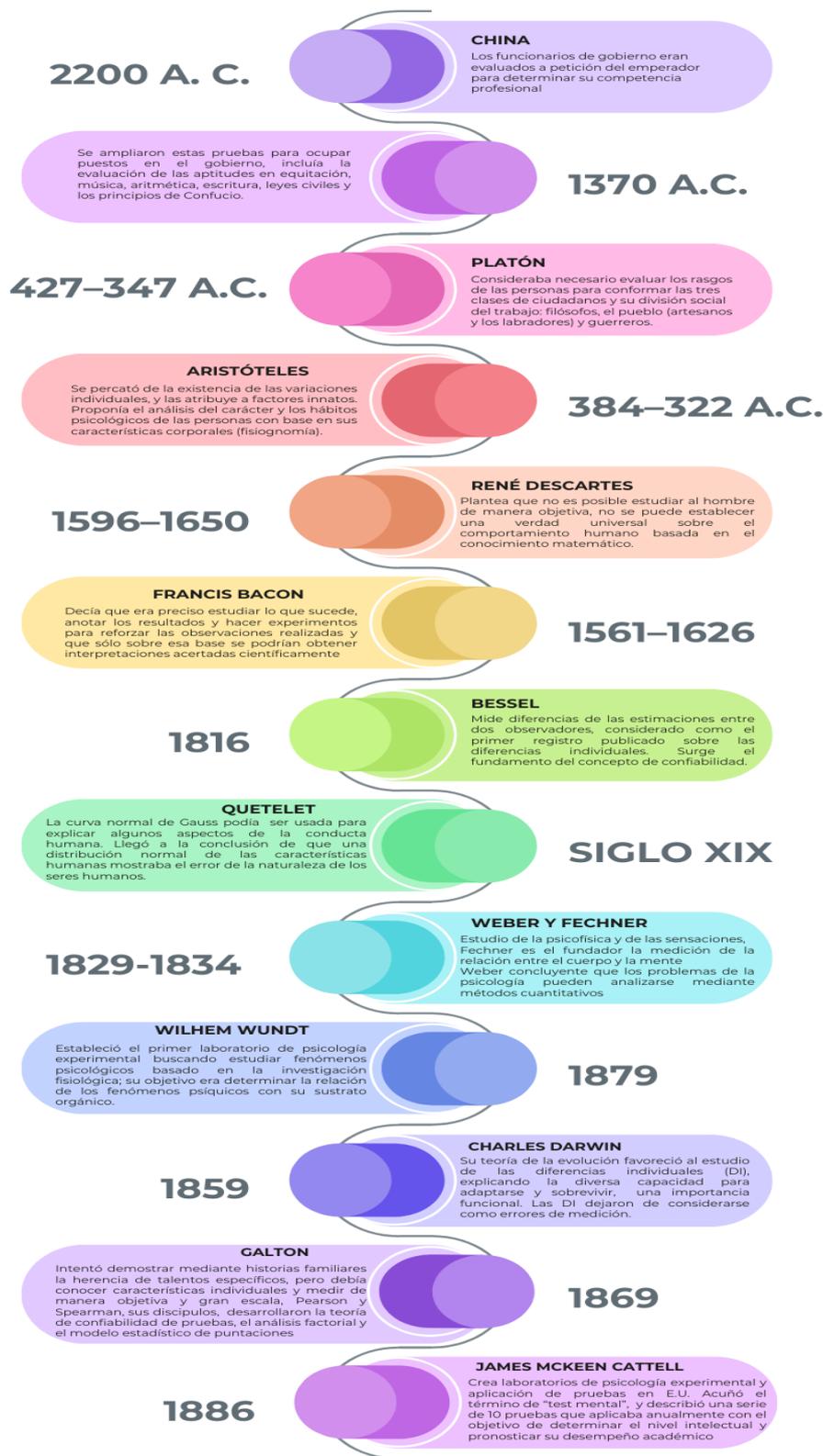
La evaluación psicológica es una de las herramientas más importantes para el psicólogo, independientemente del área en la que trabaje. El poder medir objetivamente, cogniciones, emociones, conductas, entre otros aspectos es la piedra angular para conocer al evaluado. La evaluación psicológica se puede utilizar para determinar un diagnóstico y, posteriormente, diseñar el plan de tratamiento o intervención. Este último aspecto es fundamental, porque si no se sabe evaluar y determinar qué factores afectan al evaluado en su vida, no se podrá llevar a cabo una intervención adecuada (Paz–Guerra & Peña–Herrera, 2021).

#### **3.1 Antecedentes de la Evaluación**

A lo largo de la historia se ha mostrado genuino interés por el estudio y la medida de las diferencias individuales, así como la evaluación de las personas ante ciertas situaciones y en determinados contextos (Quevedo – Blasco, 2022), es por eso que es importante conocer la historia de esta evaluación, tal como se muestra en la figura 15, donde se abordan los principales antecedentes históricos de la evaluación psicológica, que van desde la antigua china, donde se datan los primeros acercamientos de estas evaluaciones hasta la creación del primer laboratorio experimental.

**Figura 15**

*Línea del tiempo de la evaluación psicológica*



Nota: Elaboración propia

Actualmente podemos observar cómo el contexto influye de manera significativa en el desarrollo de las personas, es por eso, que es importante considerar los cambios que ocurren dentro de la sociedad, así como las exigencias y tendencias, esto en conjunto con múltiples factores que influyen en la manera en cómo nos comportamos. Actualizar estos datos basado en la información obtenida y nuestro contexto, nos permitirán tener mejores instrumentos psicométricos que permitan llevar a cabo una evaluación óptima y que cubran las necesidades solicitadas (Ramos, 2018).

La innovación en la creación de test psicológicos, debe ser regida por diferentes estándares de evaluación, los cuales deben ser consistentes y precisos, sobre todo cuidadosos a la hora de clasificar a los individuos (Meneses, 2014).

### **3.2 Importancia de la medición en la infancia**

La evaluación infantil constituye una especialidad dentro de la psicología que ha surgido en respuesta a la necesidad de identificar, describir y explicar los comportamientos y aspectos psicológicos de los niños. Este proceso de evaluación de los fenómenos psicológicos en esta población se lleva a cabo mediante la aplicación de pruebas psicométricas, las cuales se seleccionan en función de la conducta que se desea medir, los objetivos de la evaluación y su relevancia en relación con el contexto de cambio y desarrollo del niño (Gómez-Ramírez, 2017).

El desarrollo de la evaluación psicológica en el ámbito de la infancia y la adolescencia se ha fortalecido en las últimas décadas. Esto está estrechamente relacionado con el reconocimiento de que la intervención temprana, respaldada por información obtenida a través de la evaluación psicológica, puede prevenir la aparición y posterior cristalización de estados psicopatológicos. Es muy importante utilizar pruebas que hayan sido desarrolladas y validadas mediante métodos rigurosos. La dificultad para plantear esta tarea radica en el hecho de que el niño/adolescente es un sujeto en desarrollo (Contini, 2018).

Resulta indispensable distinguir los comportamientos esperables de los no esperables en la infancia. En este sentido Jiménez (1995), señaló los siguientes factores para diferenciar el comportamiento normal del patológico:

- a) *Valoración del comportamiento en el contexto del desarrollo:* una característica primordial en el niño es la movilidad en sus estilos de comportamiento; lo que hace que un comportamiento sea normal en una etapa y no lo sea en otra. Las normas propias del desarrollo, así como la edad cronológica son un criterio ineludible para evaluar el comportamiento.
- b) *Nivel de desarrollo cognitivo:* el nivel de desarrollo cognitivo del niño está influido por la valoración que los adultos hacen de su comportamiento.
- c) *La valoración del comportamiento es realizada por adultos:* los padres, maestros o cuidadores del niño son quienes valoran su comportamiento, basándose en normas propias del grupo social del que forman parte. En evaluación psicológica infantil se trabaja con múltiples informantes, lo que lleva a que en muchas ocasiones no haya coincidencia en sus juicios de valor.
- d) *Criterio situacional:* El comportamiento adecuado varía según el contexto y la situación, como en el recreo o clase, donde podemos ponderar si es bueno o malo

En este sentido, la evaluación infantil se ha establecido como un método de referencia que utiliza diversas técnicas, permitiendo así contextualizar y ejemplificar la importancia de aplicar adecuadamente las pruebas psicométricas en situaciones específicas, con el propósito de asegurar un uso correcto que considere los factores psicológicos presentes y los objetivos de la evaluación (Gómez-Ramírez, 2017).

### **3.3 Instrumentos que miden amistad**

La evaluación de la amistad tiene gran relevancia debido a la importancia que esta variable ejerce en el desarrollo a lo largo de nuestras vidas, así mismo podemos encontrar diferentes instrumentos que lo hacen, pero no han sido actualizados o no son para población de habla hispana (Romero – Iribas & Camilli – Trujillo, 2023), dentro de los principales instrumentos podemos encontrar (ver tabla 6):

**Tabla 6***Instrumentos de que evalúan amistad en niños*

<b>Instrumento</b>	<b>Autores</b>	<b>Contenido</b>
Escala de calidad de la amistad	Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994)	<p>Escala compuesta de 5 dimensiones de amistad: compañerismo, conflicto, ayuda, cercanía y seguridad.</p> <p>Compuesta por 22 ítems.</p> <p>Evalúa a niños en edad escolar primaria y obtuvo un Alpha de Cronbach entre 0.71 y 0.86.</p>
Calidad de la amistad en el deporte juvenil	Weiss, M. R., & Smith. A. L. (2002)	<p>Analiza 6 dimensiones de la amistad: mejora de la autoestima y apoyo, lealtad e intimidad, cosas en común, compañerismo y juego placentero, resolución de conflictos y conflicto.</p> <p>Compuesta por 22 ítems. Las respuestas se sitúan en una escala de 5 puntos que va desde nada cierto a muy cierto. La fiabilidad de la consistencia interna está entre .73 y .92.</p>
Escala de amistad íntima	Sharabany, R. (1994)	<p>Escala compuesta por 32 ítems y dividida en 8 subescalas: franqueza y espontaneidad, sensibilidad y conocimiento, apego, exclusividad, dar y compartir, imposición, actividades comunes y confianza y lealtad.</p> <p>Las opciones de respuesta son escala tipo Likert dividido en 6 opciones, de muy desacuerdo a muy de acuerdo.</p>

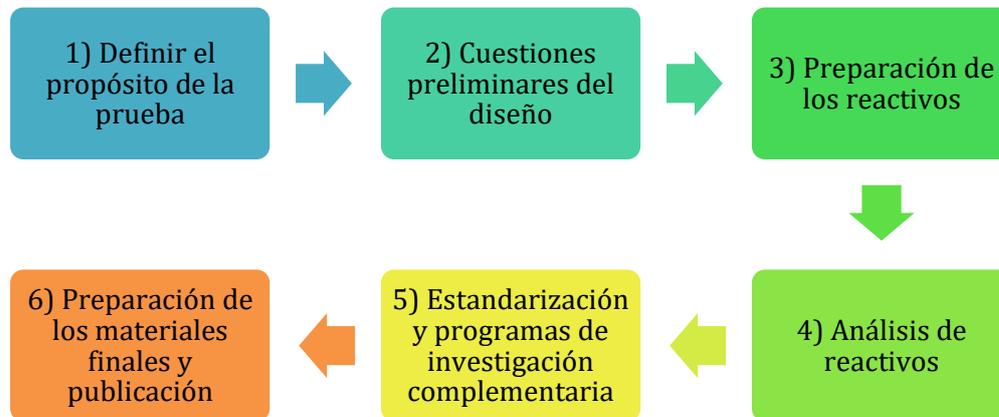
<b>Instrumento</b>	<b>Autores</b>	<b>Contenido</b>
Escala de apego a la amistad en adolescentes	Wilkinson, R. B. (2008)	La población a la que va dirigida este instrumento fueron adolescentes de 13 a 19 años. Está compuesta por 30 ítems con un formato de respuesta de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Dividido en tres subescalas seguridad, ansiedad / ambivalencia y evitación, dando un Alpha de Cronbach de .88.
Escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R)	González, T., & Landero, R. (2014).	Se utiliza una escala de 15 ítems, tipo Likert de 5 alternativas para medir el apoyo familiar y de amigos, con un puntaje total de 15 a 75 puntos. Mayor puntaje indica mayor apoyo social. Estas puntuaciones también se pueden obtener por subescala.
Escala de Calidad de la Amistad en español	Rodríguez, L. M., Resett, S., Grinóveno, M., & Moreno, J. E. (2015).	Escala compuesta por 33 ítems, dividida en 6 subescalas o dimensiones de la amistad: compañerismo, ayuda, seguridad, proximidad, conflicto y balance. Las respuestas son codificadas como 0 (Nunca) a 4 (Varias veces por semana). Demostrando alta consistencia interna con alfas de Cronbach alrededor de .90

### 3.4 Proceso de creación y estandarización de una prueba

De acuerdo con Hogan (2015), existe una serie de pasos para poder crear o adaptar una prueba psicométrica, dentro de los cuales encontramos (ver figura 16):

**Figura 16**

*Pasos para crear o adaptar una prueba psicométrica*



Nota: Elaboración propia

Se deben considerar puntos esenciales para la elaboración de la prueba, tales como, definir con claridad el propósito y cómo se va a aplicar, extensión, en qué formato estarán los reactivos, cómo se califica la prueba y cómo se entregan los resultados.

Para poder adaptar una prueba es necesario entender que existen diferencias culturales y lingüísticas, debido a que esto puede sesgar los resultados al aplicar cada prueba a diferente población, el poder realizar estas adaptaciones, conservando la estructura fundamental del instrumento, ha permitido extender su uso a poblaciones especiales, en donde se puede observar el uso de otro idioma o a causa de una discapacidad, permitiendo poder evaluar de mejor manera a diferente tipo de personas y tener datos científicos que cuenten con respaldo (Mikulic, 2007).

La estandarización se refiere a la homogeneización de los procedimientos en la aplicación y calificación de una prueba psicométrica, esto con la finalidad de poder comparar los resultados obtenidos en diferentes evaluados, las condiciones de la prueba deben ser las

mismas para todos. Dentro de las principales características de la estandarización se encuentra la enunciación de instrucciones, así como el proporcionar el material necesario y requerido para emplearla, así como definir los límites de tiempo, los ensayos, la aclaración de dudas y cualquier otra situación que se pudiera presentar (Zanatta, 2010).

Aunado a esto la forma de calificar los resultados obtenidos, así como su interpretación o establecimiento de rangos o parámetros es fundamental en la estandarización, para poder comparar con los resultados de otras personas evaluadas con la misma prueba, y así establecer criterios de desempeño normal o promedio.

### **3.4.1 Confiabilidad**

La confiabilidad se conoce, junto con la validez, como las propiedades más importantes de los test, esta, garantiza de manera estadística que los resultados obtenidos tras la aplicación de una prueba sean consistentes y estables en el tiempo y en diferentes sujetos (Ramos, 2018).

La única forma de obtener la confiabilidad es a través de la comprobación empírica, esto hace referencia a la consistencia del instrumento psicométrico a lo largo de diferentes periodos de tiempo, por ejemplo, en puntuaciones obtenidas por las mismas personas cuando se les aplica la misma prueba o una forma equivalente, en diversos momentos con diferentes reactivos, o en cualquier otra condición de examinación pertinente (Zanatta, 2010).

### **3.4.2 Validez**

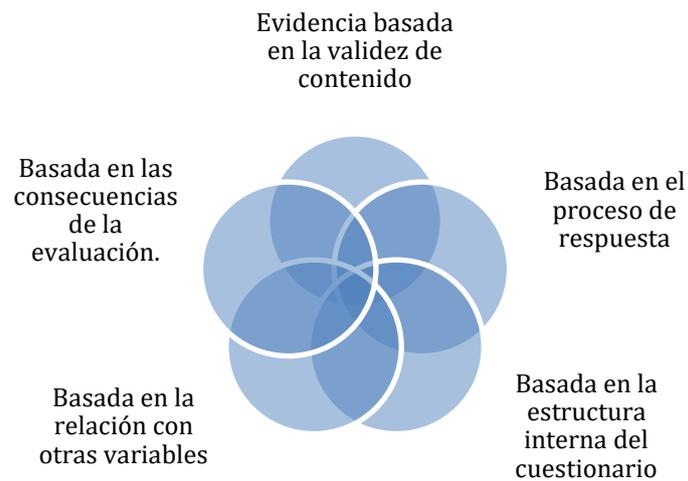
Ramos (2018), define la validez como una de las dos principales propiedades de los test, esta sirve para garantizar de manera estadística, que el instrumento mide la variable para el que fue construido o adaptado.

En términos prácticos podemos definir a la validez de un instrumento psicométrico como el grado en que la prueba mide lo que pretende medir (Hogan, 2015)

La validez de un test se conforma de cinco apartados (ver figura 17):

## Figura 17

*Apartados que conforman la validez de un test psicométrico*

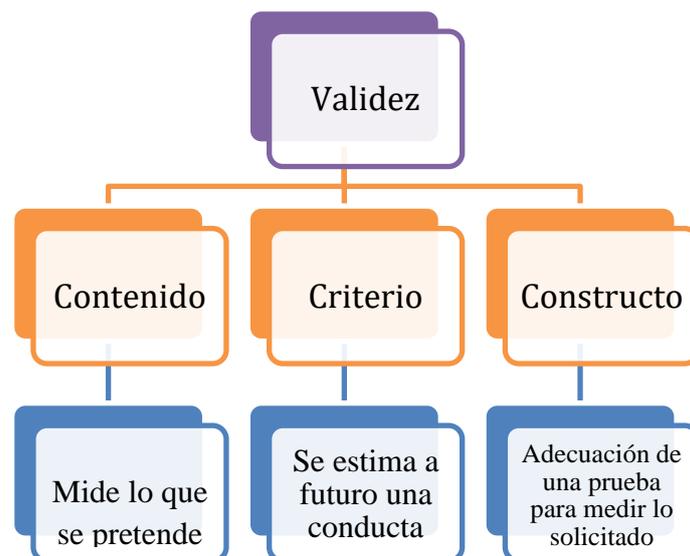


Nota: Elaboración propia

La validez puede ser clasificada en tres opciones diferentes, esto de acuerdo con la función que cumpla, tal como se puede observar en la figura 18.

## Figura 18

*Clasificación de la validez*



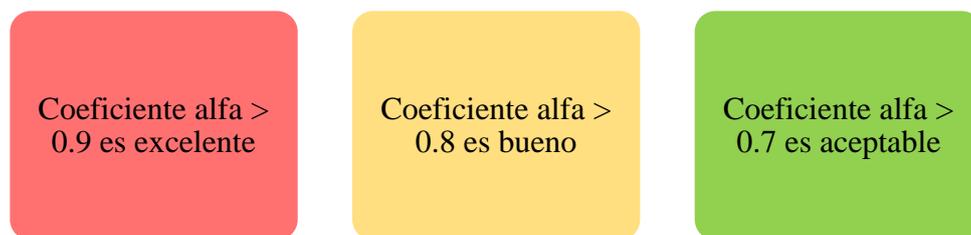
Nota: Elaboración propia

### 3.4.3 Alpha de Cronbach

Se considera una herramienta que ayuda a medir la fiabilidad, entendiendo que los ítems están miden un mismo constructo y están correlacionados. La consistencia interna de los ítems será mayor, si el valor del Alpha de Cronbach es más cercano a 1. Se puede dividir los coeficientes del alfa de Cronbach de acuerdo a su puntuación como (ver figura 19):

**Figura 19**

*Rangos de coeficiente de Cronbach*



Nota: Elaboración propia

El alfa de Cronbach se calcula correlacionando ítems, obteniendo un promedio de todos los coeficientes de correlación resultantes, es decir el alfa de Cronbach, puede considerarse como el promedio de todas las correlaciones de división por mitades posibles (Quero, 2010).

## **MÉTODO GENERAL**

### **Planteamiento del problema**

#### **Justificación**

Las evaluaciones psicológicas son herramientas comúnmente empleadas para evaluar conceptos psicológicos, que ayudan a medir y observar el comportamiento, las emociones y los pensamientos de una persona (Bautista - Díaz et al., 2022).

En el campo de la psicología, la validación de instrumentos es crucial, uno de los principales retos en la medición es la construcción de instrumentos basados en criterios, por lo que es fundamental asegurar su validez y confiabilidad para obtener resultados precisos y fiables (Rodríguez-Martín & Molerio-Pérez, 2012).

La validez en la medición psicológica, se refiere al proceso integral de evaluación y análisis del significado de los resultados obtenidos en las pruebas. Implica reconocer la validez como un proceso dinámico y multifacético que involucra la recopilación de evidencias a través de diversas estrategias de investigación, incluyendo la validez de constructo, contenido y criterio. En la actualidad, este concepto ha evolucionado hacia una perspectiva contextual, donde la validez se define en función del uso previsto y se delimita por su aplicación práctica, ampliando así su alcance y precisión (Oliden, 2003).

Una parte fundamental en la psicología actual, es la creación, validación y adaptación de escalas e instrumentos psicométricos. Estos deben ser útiles, no solo en la aplicación, sino que permitan obtener una mejor impresión diagnóstica, así como un tratamiento, además de ayudar al avance de la ciencia (Roncero, 2015).

Dentro de la evaluación de la amistad, existen muy pocas pruebas psicométricas que permitan conocer la importancia de esta variable, en mayor medida las evaluaciones que se hacen son a través de encuestas sociométricas, que son enfocadas a la población en particular, además del uso de la observación y registros o auto registros, debido a esto es importante el

abordar la amistad como una variable medible y cuantificable que nos permita entender la relación que ejerce dentro del desarrollo humano (Rodríguez, et al. 2015).

La amistad juega un papel importante como factor protector contra el estrés y mejora la salud mental. El apoyo social proporcionado por amistades íntimas desempeña un papel crucial en la protección y promoción de la salud mental, actuando como un factor de resiliencia frente a estresores ambientales y predisposiciones genéticas adversas. Se ha demostrado que el apoyo de amigos tiene un impacto positivo en la salud mental durante las distintas fases de estrés, incluyendo antes, durante y después de eventos críticos, mitigando así sus efectos negativos (Turner & Brown, 2010).

Investigaciones como la de Bohórquez - López y Rodríguez-Cárdenas, (2014) indican que la amistad, parte de cuatro categorías importantes: la empatía, intimidad, aporte al crecimiento individual y el ser incondicional. Además de que la amistad, ayudan al mantenimiento de las relaciones sociales, principalmente al superar los límites de espacio-tiempo y aportan al obtener nuevas amistades, ya que facilitan la comunicación cuando se carece de habilidades sociales.

Es por eso que uno de los elementos que ayuda a conocer la importancia de un instrumento de la calidad de amistad son variables como las habilidades sociales, la regulación emocional, y las funciones ejecutivas, debido a que la infancia es una etapa fundamental en el ser humano, ya que este periodo de crecimiento vincula los elementos sociales con los físicos, generando un contexto que facilita o limita la maduración y desarrollo de las Funciones Ejecutivas (FE) y la Regulación Emocional (RE), de esta manera un óptimo proceso permitirá que el infante tenga un buen desempeño personal, social y escolar (Gross, 1998).

Se ha evidenciado que, en la niñez, contar con una buena salud mental sirve como un factor protector, creando niños resilientes que pueden manejarse y funcionar mejor ante

adversidades debido a que se destacan por tener las habilidades adecuadas para resistir consecuencias, prosperar y desarrollarse adecuadamente (Orgilés et al., 2012).

Las habilidades sociales sirven como factor protector ante la posible aparición de comportamientos disfuncionales y están fuertemente ligados a los procesos de maduración biológica (Lacunza & de González, 2011). Sin embargo, el desarrollo se puede ver afectado por factores externos vinculados con el ambiente familiar o escolar, lo que puede provocar perturbaciones en el comportamiento y en el desarrollo físico y socioemocional del niño, dónde la regulación emocional (RE) es una pieza clave. La RE es considerada como el proceso que sigue un individuo para influir en las emociones que percibe, cuándo las percibe, cómo las siente y cómo las expresa (Gross, 1998). Desde el enfoque Cognitivo-Conductual (CC) la RE permite mediar la respuesta física que se obtiene al experimentar una emoción, con el uso de técnicas que permitan al individuo dar una resolución ajustada a su contexto y facilitar el cumplimiento de metas (Thompson, 1994).

Aunado a esto uno de los principales puntos para que el desarrollo infantil sea exitoso es lograr la maduración del Sistema Nervioso, lo que se puede observar con el adecuado funcionamiento de las FE.

Es por eso que las FE permiten a las personas tener un desempeño eficiente en cualquier ámbito en el que esté inmerso, incluyendo la capacidad de autocontrol o control inhibitorio. Se entiende como control inhibitorio a la función ejecutiva encargada de llevar a cabo la regulación de conductas y pensamientos de manera intencional y voluntaria, también permite discernir entre la importancia de la información que se recibe y si será de utilidad a corto plazo (Pino & Urrego, 2013).

## Objetivos

### Objetivo General

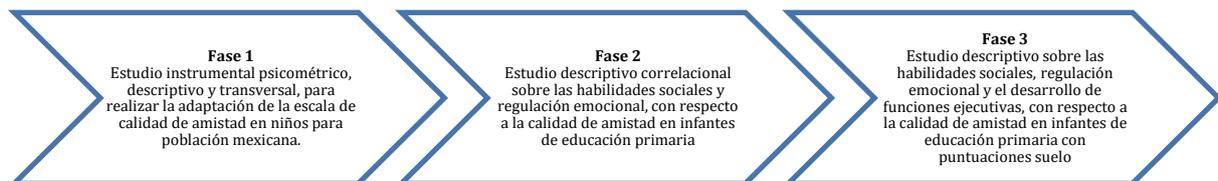
Adaptar y validar para población infantil mexicana la escala de calidad de amistad

### Objetivos Específicos

- Adaptar el instrumento para evaluar la calidad amistad durante la infancia en niños mexicanos
- Conocer si existe alguna relación entre la calidad de amistad y la regulación emocional, Habilidades Sociales y Funciones Ejecutivas en niños
- Conocer si existe alguna relación entre la calidad de amistad y la regulación emocional, Habilidades Sociales y Funciones Ejecutivas en niños

## Figura 20

*Fases del programa de validación y evaluación*



## Aspectos Éticos del a Investigación

De acuerdo con el Código de Ética de las y los Psicólogos Mexicanos (2014) y para los fines de la investigación será importante considerar los principios éticos:

- Confidencialidad.
- Integridad.
- Justicia y equidad.

- Respeto y defensa de los derechos humanos.
- Responsabilidad.

Además de que los usuarios de los servicios psicológicos profesionales en el campo de la salud deben contar con los siguientes derechos:

- Recibir trato digno y respetuoso.
- Recibir información clara, suficiente, veraz, oportuna y científica.
- Decidir sobre su atención psicológica cuando sus condiciones y circunstancias físicas, mentales y socioculturales lo permitan.
- Contar con la seguridad del manejo confidencial de la información trabajada en su proceso de atención, durante y posterior al mismo proceso.

## MÉTODO FASE I

### Pregunta de investigación

¿El cuestionario de la escala de calidad de amistad en niños puede ser utilizado en población infantil mexicana?

### Objetivo General

Realizar la adaptación de la escala de calidad de amistad en niños para población mexicana.

### Objetivos Específicos

- Adaptar una escala de calidad de amistad en niños para población mexicana
- Describir las propiedades psicométricamente de la escala de calidad de amistad en niños para población mexicana

### Tipo de Estudio

Instrumental psicométrico, descriptivo y transversal

### Tipo de Diseño

No experimental

### Variables

#### Tabla 7

*Operacionalización de las variables*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Calidad de amistad	Está constituida por diferentes dimensiones catalogadas centrales para la amistad, como el compañerismo, el balance, la ayuda, la seguridad, el conflicto y	• Escala de Calidad de amistad de Resett, Rodríguez y Moreno (2013) conformada por 33 ítems que describen cualidades de la amistad, debiendo indicar el grado

<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Empatía	la proximidad (Rodríguez, et al., 2015)  Es considerada como una de las principales habilidades sociales que permite comprender o sentir las emociones de otras personas (Xu, et al., 2022).	de acuerdo con las mismas, cuenta con un alfa de Cronbach de .90  • Test Breve de Empatía para Niños (Brief Empathy Test for Children) de García-Cruz, Valencia-Ortiz, Consuelos – Barrios, Ortega-Andrade y Ledesma-Anaya (2023)

## **Participantes**

### **Población**

La muestra para este trabajo de investigación estuvo compuesta por 575 alumnos de primaria y secundaria entre los 8 y 13 años de edad ( $\bar{X}$ = 11.18 DE= 1.64), 291 mujeres y 284 varones, que cursaban grados escolares desde 3ro de primaria hasta 3ro de secundaria.

### **Tipo de muestreo**

No probabilístico, por conveniencia.

### **Instrumentos y materiales/técnicas de recolección de datos**

- Encuesta Sociodemográfica de elaboración propia.
- Escala de Calidad de amistad de Resett y colaboradores (2013).
- Test Breve de Empatía para Niños (Brief Empathy Test for Children) de García-Cruz y colaboradores (2023).

### **Procedimiento Fase 1**

Para adaptar esta escala, se consideraron trabajos previos, iniciando con la adaptación de la Friendship Qualities Scale (FQS) de Bukowski et al. (1994). La FQS consta de 23 ítems que describen características de la amistad, evaluados mediante una escala tipo Likert de 5

puntos, donde “1” indica que el ítem no se aplica a la relación y “5” que es muy cierto. La escala se dividió en 5 dimensiones (compañía, conflicto, ayuda, seguridad y cercanía) y 6 subdimensiones (ayuda, protección, alianza fiable, problemas trascendentes, vínculo afectivo y valoración reflejada). Los participantes debían evaluar su amistad actual ("tal como es ahora") y no su ideal. Las puntuaciones se calcularon como la media aritmética de las calificaciones de cada dimensión o subdimensión específica.

Esta escala en cuestión fue objeto de adaptación para la población infantil argentina por parte de Rasset y colaboradores (2013), quienes obtuvieron resultados prometedores en términos de validez factorial. La adaptación satisfizo cuatro condiciones esenciales:

1. Distribución uniforme de la varianza factorial
2. Carga factorial única para cada variable
3. Pesos factoriales próximos a 1.00 o 0.00
4. Unipolaridad de los factores

En virtud de estos resultados, dicha adaptación sirvió de base para el desarrollo de una versión adaptada para la población mexicana infantil, ante la ausencia de instrumentos validados y confiables para evaluar la calidad de los vínculos de amistad en este grupo poblacional.

Para llevar a cabo la validación de este instrumento en población mexicana, se empezó con una reunión de presentación del instrumento con los autores de la validación en población de niños argentinos, además del establecimiento de acuerdos para reuniones posteriores. En la segunda reunión se dieron a conocer las propiedades del instrumento "calidad de amistad" de la población de niños de Argentina, para conocerlo y empezar a adaptarlo a población mexicana. En la reunión subsecuente se determinaron los principales cambios que se tenían que hacer con respecto a palabras que pudieran causar conflicto a los niños en su entendimiento, tal como se muestra en la tabla 8.

**Tabla 8**

*Ejemplos de adaptación cultural de algunos ítems del instrumento de calidad de amistad para población mexicana*

<b>Reactivo original</b>	<b>Observación de jueces expertos</b>	<b>Adaptación al español mexicano</b>	<b>Versión adaptada</b>
A veces, con mi nos peleamos mal.	Con; mal	Mi amigo y yo; feo	A veces, mi amigo y yo, nos peleamos feo.
Después de una pelea nos amigamos fácilmente	Amigamos	Encontentamos	Después de una pelea nos encontentamos fácilmente
Cuando me olvido de traer el lunch o necesito plata, mi amigo(a) me ayuda.	Lunch; plata	Lunch (comida); dinero	Cuando me olvido de traer el lunch (comida) o necesito dinero, mi amigo(a) me ayuda.

Por último, se determinó el tamaño de la muestra para llevar a cabo el piloteo de los reactivos en México (Consuelos, 2022).

Así mismo, para llevar a cabo la Validez Convergente se utilizó el Test Breve de Empatía para Niños (García et al., 2023), un instrumento con 29 ítems y cuatro factores: Angustia Compasiva (CA), Fantasía Empática (FE), Toma de Perspectiva (PT), y Comprensión Empática (EU).

Los objetivos de la presente investigación fueron: a) evaluar la validez de constructo de la Escala de Calidad de la Amistad en población de México; b) evaluar la validez de criterio de dicha escala con una medida de Empatía; c) evaluar la confiabilidad de la escala.

Mediante un formulario electrónico, se integró el consentimiento y asentimiento informado para participar en el estudio, además se aplicó el cuestionario sociodemográfico, junto con la Escala de Calidad de amistad de Resett y colaboradores (2013) y Test Breve de Empatía para Niños (BET-C) realizada por García-Cruz y colaboradores (2023). Dicho formulario fue compartido a través de redes sociales, con total apego al manejo de redes sociales para menores de edad, con alumnos de primaria que se encontraban activos en clases.

### **Análisis de datos propuesto**

Una vez terminada la aplicación se integraron las respuestas a la base de datos para la captura. Finalmente, se realizó el análisis estadístico usando SPSS versión 25.

### **Aspectos Éticos de la Investigación**

El desarrollo de este estudio se apejó en todo momento al uso del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2014), donde establece la entrega de un asentimiento informado al participante, a quien se le explicó el objetivo del estudio, además de la confidencialidad de los datos, indicando que sólo serían usados con fines de investigación. Este protocolo fue sometido y aprobado por el Comité de Ética e Investigación del Instituto de Ciencias de la Salud, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (ICSa 141/2024).

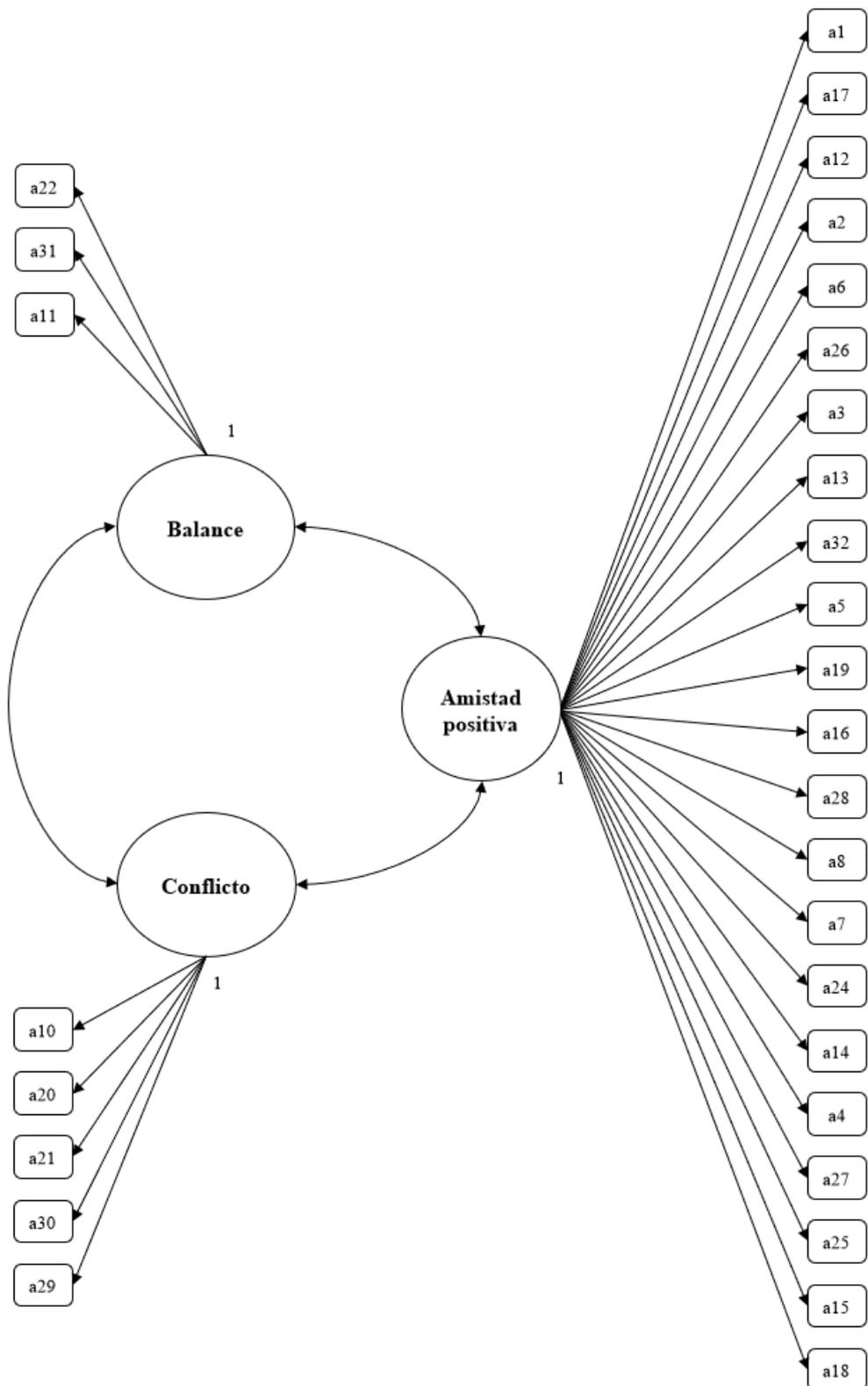
Con respecto a los aspectos de manejos de investigación en línea, se buscó maximizar el beneficio, y minimizar los prejuicios que se pudieran tener. Además de favorecer la protección a infantes o exclusión de grupos vulnerables debido a la sensibilidad de la información (Domínguez – Lara & Torres – Villalobos, 2021).

## RESULTADOS FASE I

Para llevar a cabo la evaluación de la validez de constructo de la Escala de Calidad de la Amistad en población de México, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El método utilizado fue el de mínimos cuadrados no ponderados (ULS, por sus siglas en inglés); elegido ya que los datos de normalidad univariada y multivariada arrojaron que no eran datos normales y en consecuencia este método era el adecuado para el tratamiento de estos datos (Byrne, 2010). Para evaluar el ajuste del modelo se utilizó el índice de bondad de ajuste ( $GFI = .99$ ), e índice ajustado de bondad de ajuste ( $AGFI = .99$ ) y raíz de cuadrados medios del error ( $RMR = .043$ ). Dichos índices indicaron un buen ajuste del modelo. En la Figura 21 puede observarse el modelo de 30 ítems puestos a prueba, con 3 dimensiones. Las cargas factoriales estandarizadas pueden observarse en la tabla 9. Las correlaciones entre las tres dimensiones fueron: Conflicto – Balance (.66); Amistad positiva – Conflicto (.18); Amistad positiva – Balance (.44).

**Figura 21**

*Modelo de Escala de Calidad de la amistad puesto a prueba en población de México.*



**Tabla 9**

*Cargas factoriales estandarizadas de la Escala de Calidad de la amistad puesta a prueba en población de México*

<b>Ítem</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Carga factorial</b>
a18	Amistad Positiva	.921
a15	Amistad Positiva	.898
a25	Amistad Positiva	.874
a27	Amistad Positiva	.890
a4	Amistad Positiva	.882
a14	Amistad Positiva	.885
a24	Amistad Positiva	.896
a7	Amistad Positiva	.878
a8	Amistad Positiva	.868
a28	Amistad Positiva	.849
a16	Amistad Positiva	.846
a19	Amistad Positiva	.826
a5	Amistad Positiva	.791
a32	Amistad Positiva	.793
a13	Amistad Positiva	.805

<b>Ítem</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Carga factorial</b>
a3	Amistad Positiva	.790
a26	Amistad Positiva	.798
a6	Amistad Positiva	.780
a2	Amistad Positiva	.744
a12	Amistad Positiva	.741
a17	Amistad Positiva	.728
a1	Amistad Positiva	.649
a29	Conflicto	.551
a30	Conflicto	.540
a21	Conflicto	.796
a20	Conflicto	.863
a10	Conflicto	.733
a22	Balance	.956
a31	Balance	.522
a11	Balance	.543

Nota. GFI= .99; AGFI= .99 RMR= .043; N= 575

Al evaluar la validez de criterio e la Escala de Calidad de la Amistad en población mexicana con una medida de Empatía, se realizaron correlaciones de Spearman de las

dimensiones de la escala de Calidad de la Amistad con Empatía (ver Tabla 10). Se obtuvieron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre Amistad Positiva y Angustia compasiva (.187), Toma de perspectiva (.190), Compresión empática (.202). Se obtuvieron correlaciones negativas estadísticamente significativas entre Conflicto y Angustia compasiva (-.101), Toma de perspectiva (-.110). También se observó una correlación negativa significativa entre Balance y Toma de perspectiva (-.113).

**Tabla 10**

*Correlaciones de Spearman entre dimensiones de la Calidad de la Amistad y dimensiones de la Empatía*

	1	2	3	4	5	6	7
1.- Amistad Positiva	1.000	.094*	.251**	.187**	.035	.190**	.202**
2.- Conflicto	.094*	1.000	<b>.539**</b>	-.101*	.037	-.110*	-.089
3.- Balance	.251**	<b>.539**</b>	1.000	-.022	-.016	-.113*	-.091
4.-Angustia Compasiva	.187**	-.101*	-.022	1.000	.262**	<b>.599**</b>	<b>.483**</b>
5.-Fantasía Empática	.035	.037	-.016	.262**	1.000	.210**	.296**
6.-Toma de perspectiva	.190**	-.110*	-.113*	<b>.599**</b>	.210**	1.000	<b>.556**</b>
7.-Compresión empática	.202**	-.089	-.091	<b>.483**</b>	.296**	<b>.556**</b>	1.000

\*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

N = 450

Para obtener la confiabilidad de la escala, se calcularon los índices de confiabilidad Alfa de Cronbach. Se obtuvieron los siguientes índices: Amistad positiva .98; Conflicto .84; Balance .73.

## MÉTODO FASE II

### Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre la calidad de amistad, habilidades sociales y regulación emocional en niños mexicanos?

### Objetivo General

Conocer si existe una correlación entre la calidad de amistad, habilidades sociales y la regulación emocional en infantes de educación primaria alta.

### Objetivos Específicos

- Describir la calidad de amistad en infantes de educación primaria alta
- Describir el nivel de conducta asertiva en infantes de educación primaria alta
- Describir el nivel de regulación emocional en infantes de educación primaria alta
- Describir el nivel de empatía en infantes de educación primaria alta
- Describir las fortalezas de carácter que poseen los infantes de educación primaria

### Tipo de estudio

Descriptivo, transversal y de alcance correlacional

### Tipo de Diseño

No experimental, correlacional

### Variables

#### Tabla 11

*Operacionalización de las variables*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Calidad de amistad	Está constituida por diferentes dimensiones catalogadas centrales para la amistad, como	• Escala de Calidad de amistad de Resett, Rodríguez y Moreno (2013) conformada por 33 ítems

<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
	el compañerismo, el balance, la ayuda, la seguridad, el conflicto y la proximidad (Rodriguez, et al., 2015)	que describen cualidades de la amistad, debiendo indicar el grado de acuerdo con las mismas, cuanta con un alfa de Cronbach de .90
Regulación emocional	Procedimiento que una persona desarrolla e influye en las emociones que percibe, cómo las siente, cuándo las percibe y cómo las expresa (Gross, 1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Batería de evaluación infantil compuesta por tres subescalas con el objetivo de identificar síntomas clínicos que dañen el bienestar emocional de los niños, consta de 149 reactivos, fue desarrollado por Lucio, Duran, Romero y Heredra (2020) y cuenta con un alfa de Cronbach en promedio de .85</li> </ul>
Habilidades Sociales	Conjunto de conductas emitidas en un contexto interpersonal emitiendo actitudes, sentimientos, deseos, opiniones y derechos de un modo apropiado para la situación y respetando esas conductas en los demás (Caballo, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de Conducta Asertiva para Niños (CABS) cuestionario compuesto por 27 reactivos (Michelson &amp; Wood, 1982; Lara &amp; Silva, 2002).</li> <li>• Test Breve de Empatía para Niños (Brief Empathy Test for Children) de García-Cruz, Valencia-Ortiz, Consuelos – Barrios, Ortega-Andrade y Ledesma-Anaya (2023)</li> </ul>

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Values in Action Inventory Strengh for Youth (VIA-Y) es una versión a modo de autoinforme con 198 preguntas desarrollada por Park y Peterson (2006) para su uso con niños y jóvenes entre 8 a 17 años, adaptado para población mexicana por Valencia, Urbina, Lima y García (2018)</li> </ul>

## Participantes

### Muestra

La muestra estuvo conformada por 51 alumnos de 4to de primaria, pertenecientes a una escuela primaria pública de la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México.

### Tipo de muestreo

No probabilístico, por conveniencia.

### Criterios de inclusión

- Cursar el cuarto año de primaria de la escuela primaria publica, de turno matutino, ubicada en la colonia centro del municipio de Pachuca de Soto, Hidalgo.
- Contar con el consentimiento informado firmado de los padres de familia o tutores.
- Contar con el asentimiento informado de los participantes

### Criterios de exclusión

- Presentar algún trastorno psicológico previamente diagnosticado

### **Criterios de eliminación**

- No terminar alguno de los instrumentos.
- No contestar alguno de los instrumentos.
- Contestar incorrectamente los instrumentos

### **Instrumentos**

- Encuesta Sociodemográfica de elaboración propia.
- Escala de Calidad de amistad de Resett y colaboradores (2013).
- Escala de Conducta Asertiva para Niños de Lara y Silva (2002).
- Batería de evaluación infantil de Lucio y colaboradores (2020).
- Test Breve de Empatía para Niños (Brief Empathy Test for Children) de García-Cruz y colaboradores (2023).
- Values in Action Inventory Strength for Youth (VIA-Y) adaptado por Valencia y colaboradores (2018).

### **Análisis de datos propuesto**

El análisis de datos de la fase II, se llevó a cabo con pruebas estadísticas descriptivas correlacionales, con la finalidad de conocer la Calidad de Amistad, las principales Habilidades Sociales y nivel de Regulación Emocional (RE) en niños de 4to de primaria, pertenecientes a una escuela primaria pública de la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México, así como su relación entre las mismas. Posteriormente, se analizaron las relaciones entre las puntuaciones de los instrumentos que evalúan la Calidad de Amistad, las HS y los instrumentos de RE, con análisis estadístico para muestras relacionadas mediante el paquete estadístico SPSS (versión 25). Se visualizaron los datos de las HS y RE en gráficas de barras y las de FE mediante gráficas, así como las relaciones de los instrumentos, en tablas.

## **Procedimiento Fase II**

Se comenzó por dar a conocer el plan de trabajo con el director de la escuela y una vez contando con su aprobación se tuvo una reunión con padres y madres de familiar para que se pudiera contar con su consentimiento y el asentimiento de los niños que iban a participar. Una vez recolectada la muestra, se procedió con la aplicación de la batería de pruebas psicométricas de manera online en el aula de medios de la escuela, a los alumnos de 4to de primaria, pertenecientes a una escuela primaria pública de la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México, se aplicó una encuesta sociodemográfica del estudio y pruebas anteriormente mencionadas que sirvieron para conocer la calidad de amistad, el nivel de habilidades sociales y regulación emocional que tenía la muestra. Posteriormente, se procedió a evaluar los datos arrojados de las puntuaciones de cada escala y se hizo un análisis descriptivo correlacional para conocer el estado psicológico de los participantes

## **Aspectos éticos**

El desarrollo de este estudio se apegó en todo momento al uso del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2014), donde establece la entrega de un asentimiento informado al participante, a quien se le explicó el objetivo del estudio, además de la confidencialidad de los datos, indicando que sólo serían usados con fines de investigación. Este protocolo fue sometido y aprobado por el Comité de Ética e Investigación del Instituto de Ciencias de la Salud, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (ICSa 141/2024).

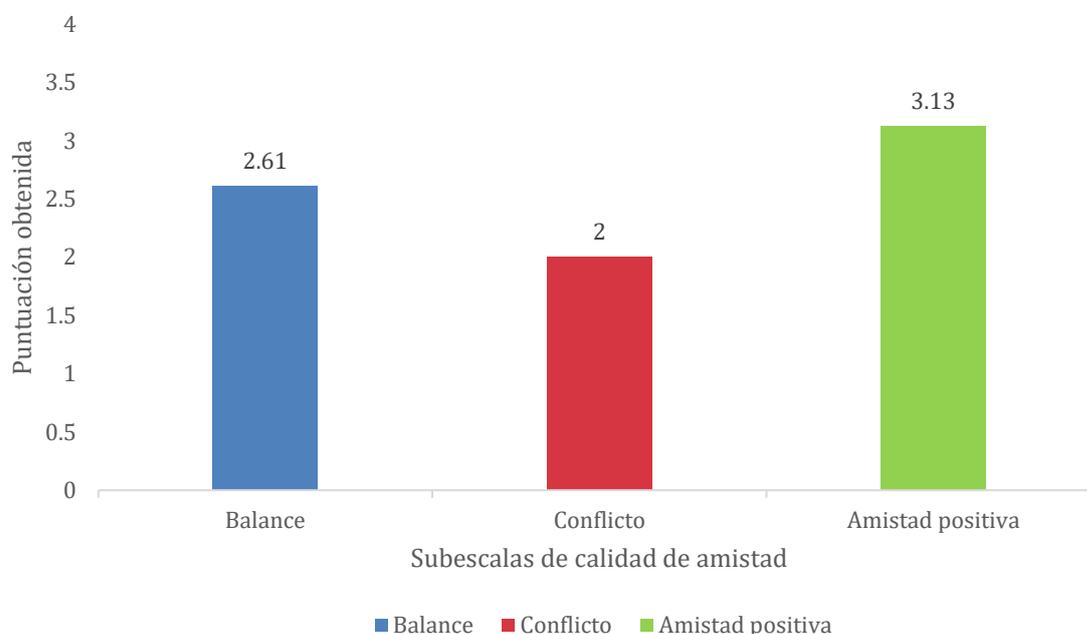
## RESULTADOS FASE II

### Escala de Calidad de amistad.

En esta escala que se conforma por tres factores que son amistad positiva, balance y conflicto encontramos que los alumnos mostraron una puntuación positiva con respecto a la calidad de su amistad, así como recíproca, pero que puede tener algún conflicto dentro de esta relación (ver figura 22).

### Figura 22

*Puntuaciones obtenidas de la Escala de Calidad de amistad.*

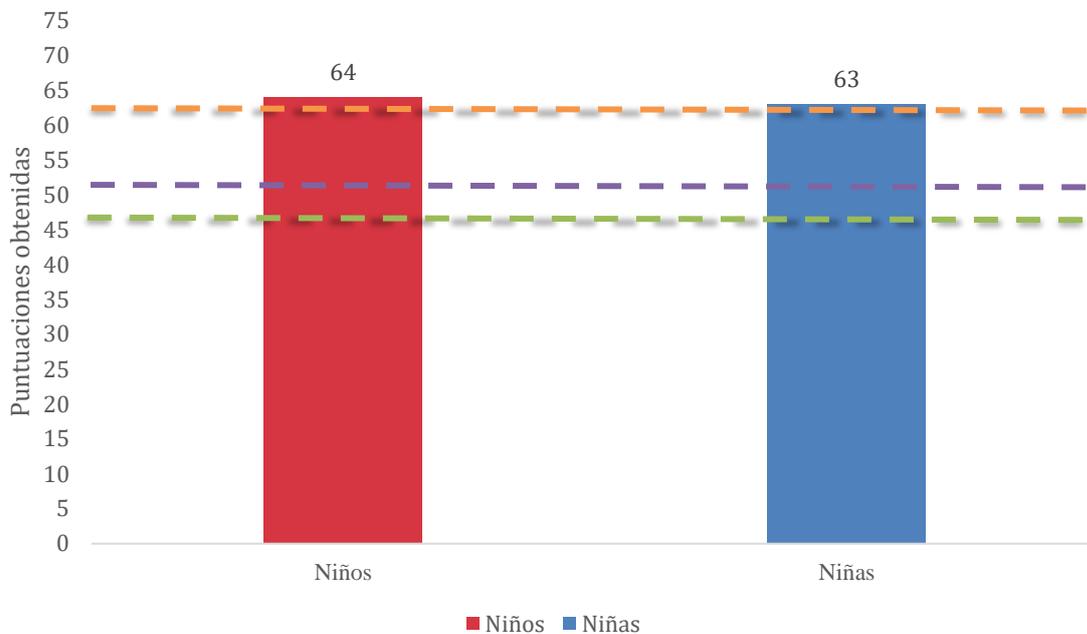


### Escala de conducta asertiva para Niños (CABS)

Los resultados nos muestran que la población presenta una conducta agresiva a la hora de relacionarse, teniendo puntuaciones muy parecidas tanto niñas como niños, como se muestra en la figura 23. Esta escala indica que, a mayor puntuación obtenida, mayor será el nivel de conducta agresiva por parte de los niños. Los puntos de corte se delimitan con líneas punteadas (línea verde asertivo [42], línea morada pasivo [46], línea naranja agresivo [58]).

**Figura 23**

*Puntuaciones obtenidas por sexo en la escala de conducta asertiva*

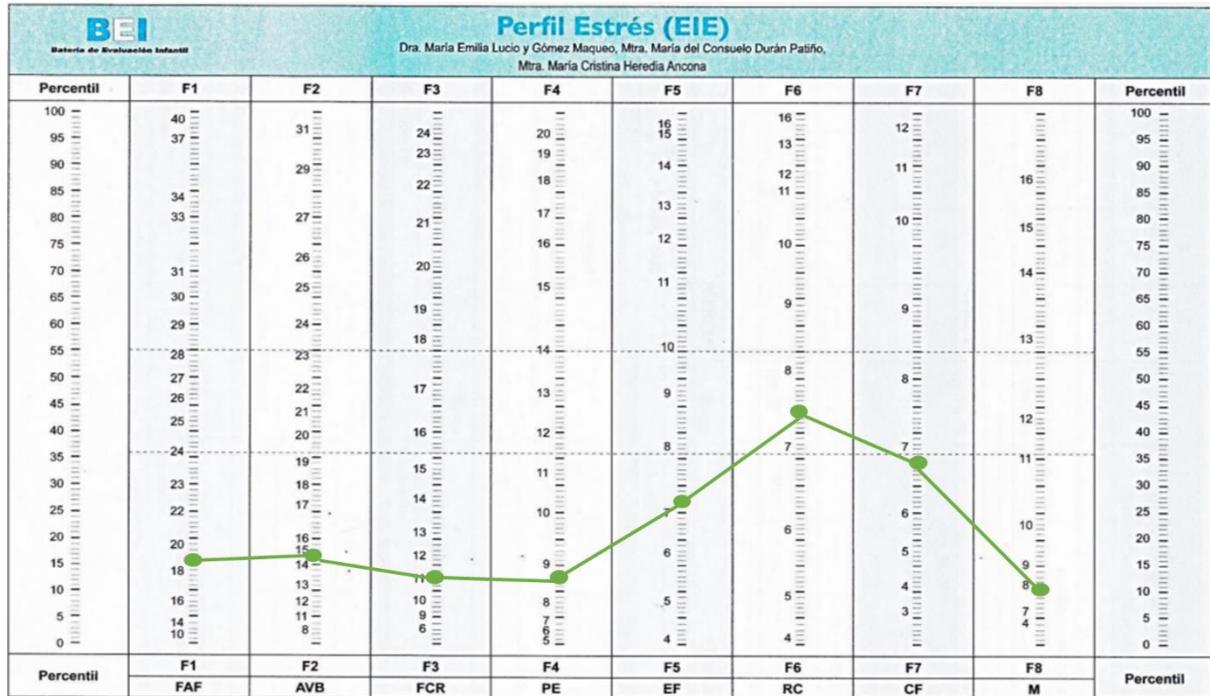


**Batería de evaluación infantil (BEI).**

Esta batería está dividida en tres partes, la primera es acerca del perfil de estrés de los niños, donde encontramos las siguientes puntuaciones en las diferentes subescalas: Falta aceptación familiar con una puntuación de 19.01, agresión verbal con 14.84, falta confianza/respeto con un promedio de 11.07, presión escolar con 8.88, exigencia familiar obtuvo 7.13, regaño castigo 7.45, conflictos familiares 6.78 y miedos 8.05. Estas puntuaciones se tuvieron que convertir a percentiles para poder obtener una visión general de la escala. Siendo la subescala de regaño y castigo la que más estresaba a los alumnos, seguida de la de conflictos familiares, tal como se muestra en la figura 24.

**Figura 24**

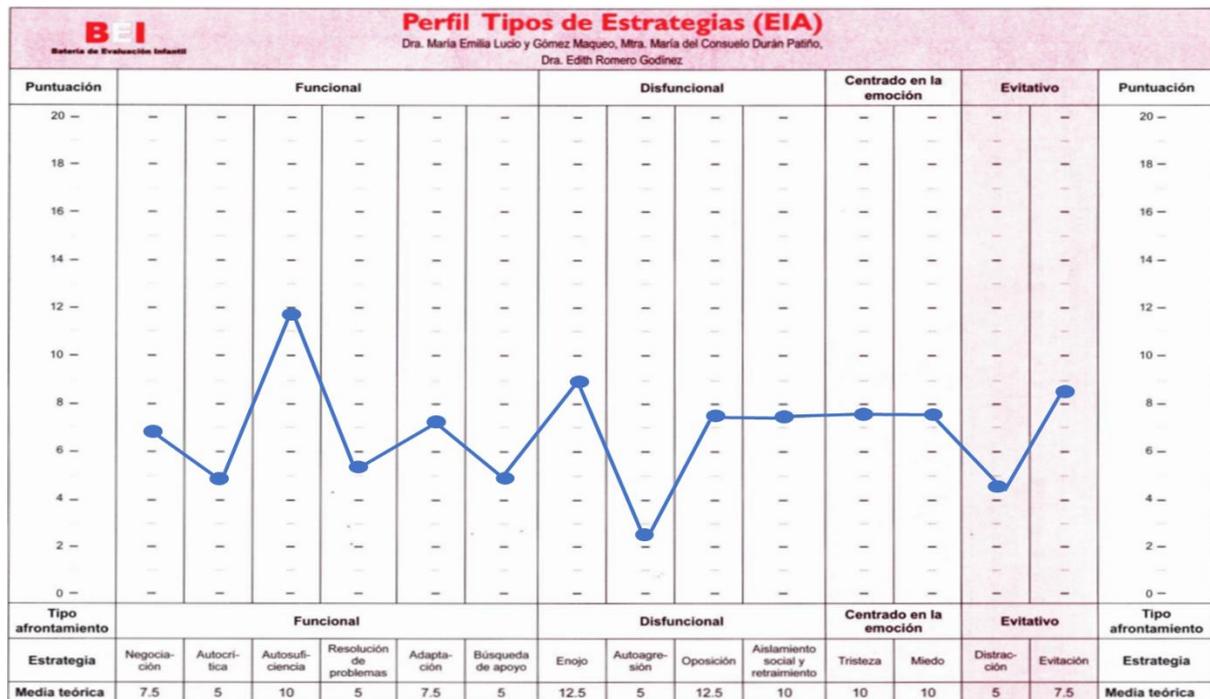
*Puntuaciones obtenidas en el perfil de estrés por los alumnos*



Con respecto a la escala de Tipos de Estrategias de Afrontamiento, que está dividida en 4 factores que son Afrontamiento funcional, disfuncional, centrado en la emoción y evitativo, encontramos que los alumnos demuestran ser autoconscientes al momento de presentar un problema o situación adversa, también demostraron que se enojan con facilidad y suelen reaccionar de manera evitativa ante ciertas situaciones (ver figura 25).

**Figura 25**

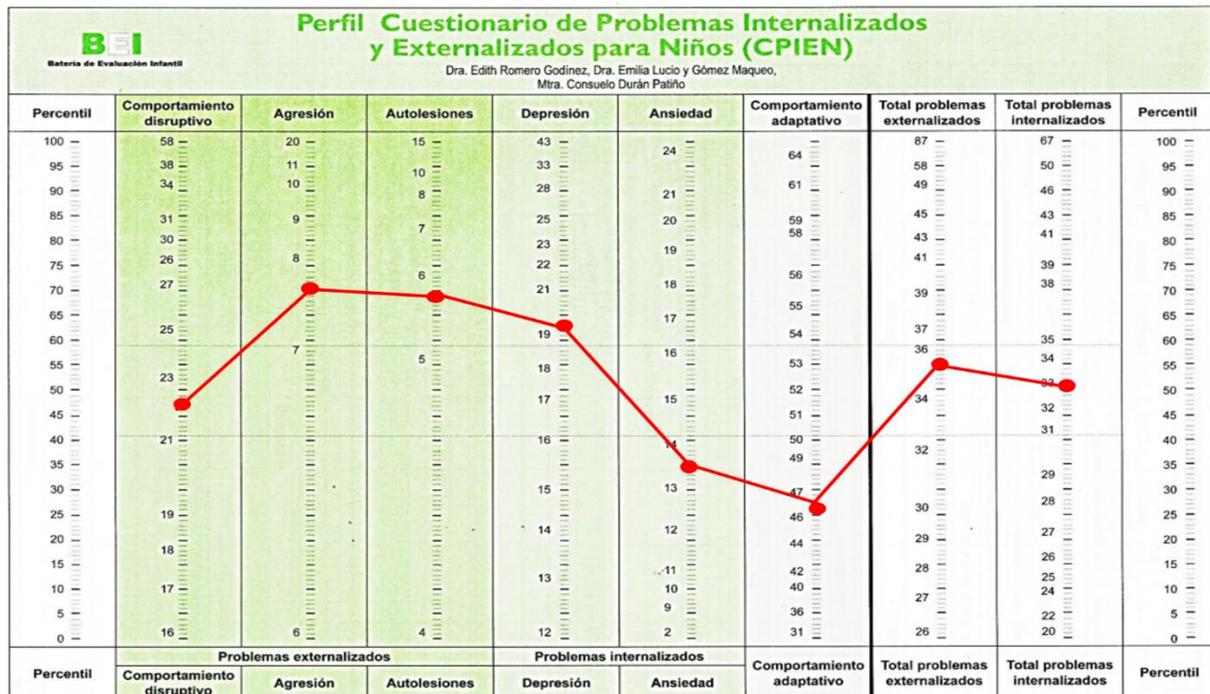
*Puntuaciones obtenidas en el perfil de Tipos de Estrategias de Afrontamiento*



En la última escala que es el perfil de síntomas internalizados y externalizados, donde se divide en 3 subescalas problemas externalizados, internalizados y comportamiento adaptativo, donde se encontró que los alumnos presentan problemas de comportamiento agresivo y autolesivo, así como niveles por encima de lo normal de depresión y problemas para mostrar un comportamiento adaptativo ante ciertos eventos (ver figura 26).

**Figura 26**

*Puntuaciones obtenidas en el perfil de síntomas internalizados y externalizados*



**Test Breve de Empatía para Niños**

Con respecto a los resultados obtenidos en el test de empatía, encontramos que los alumnos se encuentran ligeramente por debajo del promedio en la subescala de toma de perspectiva y en una puntuación baja en la subescala de comprensión empática, esto nos indica que les cuesta trabajo entender los puntos de vista de los demás cuando no son iguales a los suyos y sobre todo se les dificulta comprender algunas situaciones que acontecen a las personas que están a su alrededor (ver figura 27).

**Figura 27**

*Puntuaciones obtenidas en el test breve de empatía*

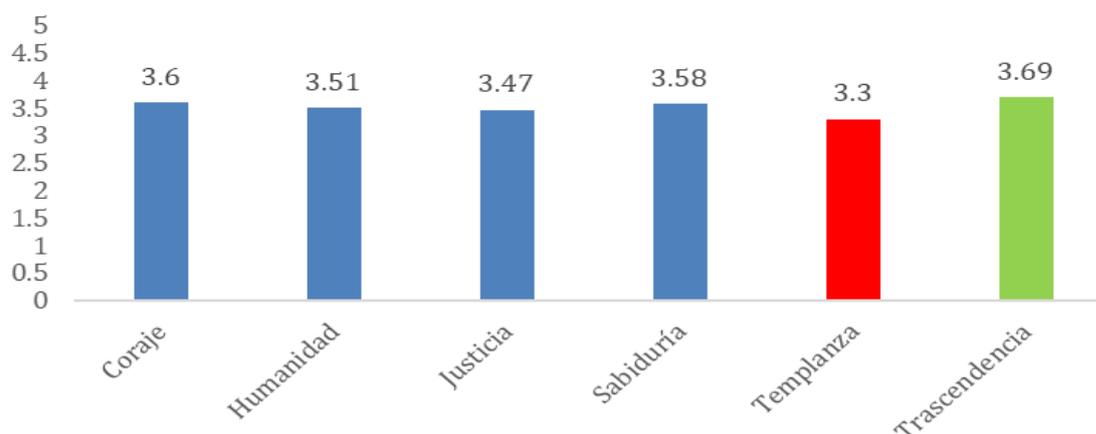
Percentil	Angustia Compasiva		Fantasia Empática	Toma de Perspectiva	Comprensión Empática
	Niñas	Niños	Niñas y Niños	Niñas y Niños	Niñas y Niños
99	≥ 31	31 – 33	12	18	24
90	30 – 31	29 – 30	11	–	–
80	29	28	10	–	–
70	28	26 – 27	–	17	–
60	27	25	9	16	23
50	26	24	–	–	–
40	●	●	–	15	22
30	23 – 24	22	7	●	21
20	21 – 22	20 – 21	5 – 6	13	19 ● 20
10	16 – 20	19	4	9 – 12	14 – 18
1	≤15	≤15	–	≤8	≤13

### **Inventario de Virtudes y Fortalezas (VIA – Y)**

En los resultados obtenidos en este inventario encontramos que, dentro de las subescalas, la que más puntuación obtuvo fue la de trascendencia que hace referencia a fortalezas que proveen el significado de la vida, así como un apego a su entorno, por otro lado, la virtud que se busca trabajar, es la de templanza que nos indica que los alumnos pueden mejorar las fortalezas que nos protegen contra los excesos o conductas de riesgo como se muestra en la figura 28.

**Figura 28**

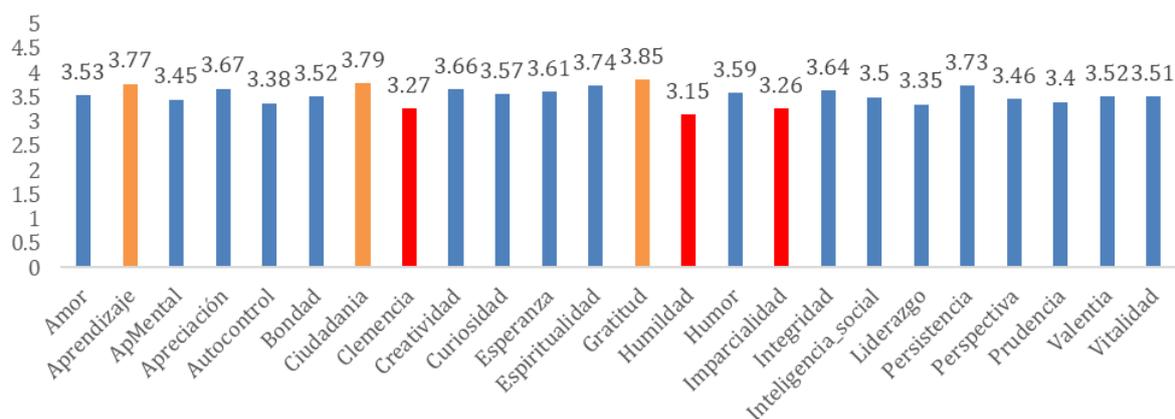
Puntuaciones obtenidas en las virtudes por los alumnos



Dentro de los principales resultados obtenidos en este inventario encontramos que la mayoría de las subescalas se encuentran dentro del promedio, teniendo 3 más altas, que son el aprendizaje, la ciudadanía y la gratitud, demostrando que son alumnos a los que les gusta adquirir más conocimiento, participar en actividades que mejoren su entorno y agradecer por lo bueno que les pasa. Con respecto a las áreas de oportunidad encontramos que las fortalezas de clemencia, humildad e imparcialidad pueden mejorar, esto nos indica que los alumnos pueden llegar a ser despistados, desapegados e injustos (ver figura 29).

**Figura 29**

Puntuaciones obtenidas en las fortalezas por los alumnos



### Prueba de asociación de Pearson

El análisis bivariado mostró una relación estadísticamente significativa entre la conducta asertiva de los niños y las sub escalas de amistad positiva y conflicto ( $p < 0.01$ ), tal como se puede observar en la tabla 12.

La puntuación total del CABS tiene una correlación negativa con la subescala de amistad positiva ( $r = -.371$ ,  $p < 0.01$ ) lo cual indica que, a mayor comportamiento agresivo, menor será la amistad positiva. De la misma forma la puntuación total del CABS tiene una correlación estadísticamente significativa positiva con la sub escala de conflicto ( $r = .579$ ,  $p < 0.01$ ) denotando que, si existe un comportamiento agresivo, mayor será el conflicto entre amigos.

### Tabla 12

*Correlación de las subescalas de la Escala de Calidad de amistad y la escala de conducta asertiva (CABS)*

	Puntuación total CABS
Amistad Positiva	<b>-.371**</b>
Conflicto	<b>.579**</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Con respecto a las subescalas de la Escala de Calidad de amistad y las subescalas de la Batería de Evaluación Infantil se encontraron correlaciones estadísticamente significativas. La subescala de amistad positiva tiene una correlación positiva con la subescala de autocrítica ( $r = .313$ ,  $p < 0.05$ ) lo cual indica que los niños que suelen analizar y evaluar los propios comportamientos, pensamientos y acciones, con mayor frecuencia, con el fin de identificar errores o defectos, suelen tener una relación amigable positiva. Con respecto a la subescala de conflicto existen correlaciones estadísticamente negativas significativas, con respecto a las subescalas de tipo de afrontamiento de la Batería de Evaluación Infantil. La subescala de autoeficiencia tiene una correlación negativa con la subescala de conflicto ( $r = -.337$ ,  $p < 0.01$ )

esto nos indica que los niños con mayor conflicto presentan en su relación de amistad, tienen menor confianza de sus capacidades para lograr un resultado. Aunado a esto los niños que obtuvieron mayor puntuación en la subescala de conflicto presentaron correlaciones negativas con las subescalas de adaptación ( $r = -.337, p < 0.01$ ), la subescala de evitación ( $r = -.423, p < 0.01$ ), afrontamiento funcional ( $r = -.357, p < 0.01$ ) y la puntuación total de afrontamiento evitativo ( $r = -.316, p < 0.01$ ), con esto inferimos que los infantes que tienen conflicto con sus amigos suelen evadir los problemas y no afrontarlos de una manera funcional, además de costarles más trabajo adaptarse a su entorno (ver tabla 13).

**Tabla 13**

*Correlación de las subescalas de la Escala de Calidad de amistad y las subescalas de Tipos de Estrategias de Afrontamiento de la Batería de Evaluación Infantil*

	Autocrítica	Autoeficiencia	Adaptación	Evitación	Afrontamiento funcional	Total, evitativo
Amistad positiva	<b>.313*</b>	.125	.094	-.057	.207	-.092
Conflicto	-.221	<b>-.337**</b>	<b>-.344**</b>	<b>-.423**</b>	<b>-.335**</b>	<b>-.316**</b>
Balance	.079	-.185	<b>-.300*</b>	-.087	-.165	-.065

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

De la misma manera, se encontraron correlaciones negativas estadísticamente significativas entre las subescalas de la Calidad de Amistad y las subescalas de síntomas internalizados y externalizados de la Batería de Evaluación Infantil. Dentro de las subescalas que obtuvieron correlaciones negativas con la subescala de amistad positiva están la subescala de comportamiento disruptivo ( $r = -.277, p < 0.05$ ), autolesiones ( $r = -.307, p < 0.05$ ) y la puntuación total de síntomas externalizados ( $r = -.287, p < 0.05$ ), esto indica que a mayor percepción de amistad positiva en los niños, menor será el comportamiento disruptivo, que se puede presentar

en desobediencia, agresión o el seguimiento de normas, además de que presentan menos autolesiones y síntomas externalizados como los son hiperactividad, impulsividad, desobediencia. Con respecto a la subescala de conflicto se encontraron correlaciones negativas estadísticamente significativas con la subescala de comportamiento adaptativo ( $r = -.402$ ,  $p < 0.01$ ) indicando que cuando existe conflicto en la amistad los niños no suelen presentar comportamientos adaptativos que hacen referencia a la capacidad de una persona para aprender y desarrollar habilidades que le permitan desarrollarse en su entorno de manera exitosa, tal como se muestra en la tabla 14.

**Tabla 14**

*Correlación de las subescalas de la Escala de Calidad de amistad y las subescalas de síntomas internalizados y externalizados de la Batería de Evaluación Infantil*

	Comportamiento disruptivo	Comportamiento adaptativo	Autolesiones	Total, externalizados
Amistad Positiva	<b>-.277*</b>	.211	<b>-.307*</b>	<b>-.287*</b>
Conflicto	.124	<b>-.402**</b>	-.036	.129

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Por el contrario, se encontraron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre la subescala de amistad positiva y tres de las subescalas del test breve de empatía. Con respecto a la subescala de angustia compasiva ( $r = .450$ ,  $p < 0.01$ ) se determina que los niños que tienen una percepción favorable de sus relaciones de amistad tienden a reconocer de mejor manera el sufrimiento de otra persona y tratar de aliviarlo, también en la subescala de toma de perspectiva ( $r = .573$ ,  $p < 0.01$ ) donde a mayor amistad positiva, mayor será la capacidad de comprender las emociones y pensamientos de otra persona y, por último, con la comprensión empática ( $r = .698$ ,  $p < 0.01$ ) observamos que los niños con mayor percepción positiva de su amistad, tienen

mayor capacidad para entender como siente o piensa otra persona, sin necesidad de estar viviendo lo mismo o estar de acuerdo (ver tabla 15).

**Tabla 15**

*Correlación de las subescalas de la Escala de Calidad de amistad y las subescalas del test breve de empatía*

	Angustia compasiva	Toma de perspectiva	Comprensión empática
Amistad Positiva	<b>.450**</b>	<b>.573**</b>	<b>.698**</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

De igual importancia se encontraron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre las virtudes de carácter y las subescalas de la Escala de Calidad de amistad. La subescala de calidad de amistad positiva tiene correlaciones positivas con las subescalas de amor ( $r = .456, p < 0.01$ ), bondad ( $r = .483, p < 0.01$ ), ciudadanía ( $r = .569, p < 0.01$ ), esperanza ( $r = .545, p < 0.01$ ), espiritualidad ( $r = .466, p < 0.01$ ), gratitud ( $r = .512, p < 0.01$ ), inteligencia social ( $r = .485, p < 0.01$ ), perspectiva ( $r = .535, p < 0.01$ ), prudencia ( $r = .460, p < 0.01$ ) y valentía ( $r = .481, p < 0.01$ ), esto indica que la percepción positiva de la amistad ayuda a mostrar calidez y afecto de manera recíproca, al ayudar de manera desinteresada, comportamiento en pro de su medio, ayuda a conectar con el sentido trascendente de la vida, ayuda a sentirse agradecido y también el expresarlo, conocer lo que otros desean y necesitan, mejora la visión de diferentes posibilidades o puntos de vista, considera pros y contras de diferentes situaciones ayuda a enfrentar los miedos y la adversidad. Por otro lado, se encontró una correlación negativa estadísticamente significativa entre la subescala de conflicto y la prudencia ( $r = -.306, p < 0.05$ ), lo cual indica que los niños que no consideran pros y contras en diferentes situaciones suelen llegar a tener más conflictos en sus relaciones de amistad y también con la subescala de ciudadanía ( $r = -.299, p < 0.05$ ), por lo cual inferimos que a mayor conflicto menor la capacidad de mostrar interés por el bienestar de su entorno (ver tabla 16).

**Tabla 16**

*Correlación de las subescalas de la Escala de Calidad de amistad y las virtudes.*

	Amor	Bondad	Ciudadanía	Esperanza	Espiritualidad	Gratitud	Inteligencia Social	Perspectiva	Prudencia	Valentía
Amistad positiva	<b>.456**</b>	<b>.483**</b>	<b>.569**</b>	<b>.545**</b>	<b>.466**</b>	<b>.512**</b>	<b>.485**</b>	<b>.535**</b>	<b>.460**</b>	<b>.481**</b>
Conflicto	-.268	-.194	<b>-.299*</b>	-.223	-.244	-.233	-.215	.012	<b>-.306*</b>	-.223

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Asimismo, se encontraron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre la subescala de amistad positiva y las fortalezas de carácter. Se encontró que la amistad positiva tiene una correlación positiva con el coraje ( $r = .472, p < 0.01$ ), humanidad ( $r = .543, p < 0.01$ ), justicia ( $r = .521, p < 0.01$ ), sabiduría ( $r = .456, p < 0.01$ ), templanza ( $r = .505, p < 0.01$ ) y trascendencia ( $r = .522, p < 0.01$ ), lo que nos indica que los infantes con percepción positiva de su amistad tienden a conseguir sus metas frente a problemas, internos y/o externos, también presentan la formación y mantenimiento de las relaciones interpersonales, además de determinar de manera objetiva y responsable las obligaciones de cada quien, aunado a esto se encargan de buscar, disfrutar y compartir el conocimiento con otros, de igual manera a llevar a cabo acciones con moderación y por último, les ayuda a conectar con lo que los rodea y proveer un sentido más profundo de significado y propósito en la vida (ver tabla 17).

**Tabla 17***Correlación de las subescalas de la Escala de Calidad de amistad y las fortalezas*

	Coraje	Humanidad	Justicia	Sabiduría	Templanza	Trascendencia
Amistad positiva	<b>.472**</b>	<b>.543**</b>	<b>.521**</b>	<b>.456**</b>	<b>.505**</b>	<b>.522**</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Por otro lado, existen correlaciones negativas estadísticamente significativas entre la escala de conducta asertiva (CABS) y algunas subescalas de los de tipos de estrategias de afrontamiento de la Batería de Evaluación Infantil. La puntuación total de CABS tiene correlaciones negativas con la autocrítica ( $r = -.489, p < 0.01$ ), autoeficiencia ( $r = -.326, p < 0.05$ ), resolución ( $r = -.289, p < 0.05$ ), adaptación ( $r = -.348, p < 0.05$ ), tristeza ( $r = -.283, p < 0.05$ ) y la puntuación total de afrontamiento funcional, dado que, en la calificación del CABS, se obtiene una puntuación inversa, inferimos que a mayor comunicación agresiva, menor será la capacidad de analizar y evaluar el comportamiento propio, así como pensamientos y acciones, además de que los infantes tienen menor confianza a la hora de alcanzar sus objetivos, además de una mala resolución de conflictos y de adaptación a diferentes entornos, además de que el sentimiento que menos se presenta es la tristeza, por lo cual se infiere que su afrontamiento funcional no será idóneo si se sigue comunicando de esta manera, tal como se muestra en la tabla 18.

**Tabla 18**

*Correlación entre la escala de conducta asertiva (CABS) y las subescalas de tipos de estrategias de afrontamiento de la Batería de Evaluación Infantil*

	Autocrítica	Autoeficiencia	Resolución	Adaptación	Tristeza	Total, Funcional
Puntuación total CABS	<b>-.489**</b>	<b>-.326*</b>	<b>-.289*</b>	<b>-.348*</b>	<b>-.283*</b>	<b>-.397**</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Así mismo, como se puede observar en la tabla 19, existen correlaciones significativas entre la puntuación total del CABS y las subescalas de síntomas internalizados y externalizados. Existe una correlación baja positiva estadísticamente significativa entre la puntuación total del CABS y la subescala de comportamiento disruptivo ( $r = .310, p < 0.05$ ), lo que indica que a mayor puntuación mayor comportamiento que afecta a los demás y perturba el entorno. Por otro lado, existen correlaciones negativas estadísticamente significativas entre la puntuación total del CABS y el comportamiento adaptativo ( $r = -.507, p < 0.01$ ) y la ansiedad ( $r = -.343, p < 0.05$ ), con lo cual concluimos que el comportamiento adaptativo no se presenta en niños que tienen una forma de comunicación agresiva.

**Tabla 19**

*Correlación entre la escala de conducta asertiva (CABS) y las subescalas de síntomas internalizados y externalizados de la Batería de Evaluación Infantil*

	Comportamiento disruptivo	Comportamiento adaptativo	Ansiedad
Puntuación total CABS	<b>.310*</b>	<b>-.508**</b>	<b>-.343*</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

De la misma forma, existen correlaciones negativas, estadísticamente significativas entre la puntuación total del CABS y las subescalas del Test Breve de Empatía. Estas subescalas son la toma de perspectiva ( $r = -.405, p < 0.01$ ) y la comprensión empática ( $r = -.433, p < 0.01$ ), lo cual indica que a mayor puntuación del CABS, menor será la capacidad de comprender las emociones y pensamientos de otra persona y también menor será la capacidad para entender como siente o piensa otra persona (ver tabla 20).

**Tabla 20**

*Correlación entre la escala de conducta asertiva (CABS) y las subescalas del Test Breve de Empatía*

	Toma de perspectiva	Comprensión empática
Puntuación total CABS	<b>-.405**</b>	<b>-.433**</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Igualmente, como se observa en la tabla 21, existen correlaciones negativas estadísticamente significativas entre la puntuación total del CABS y las virtudes. Dentro de las principales subescalas que correlacionan negativamente se encuentran la de amor ( $r = -.488, p < 0.01$ ), apreciación ( $r = -.504, p < 0.01$ ), bondad ( $r = -.514, p < 0.01$ ), ciudadanía ( $r = -.518, p < 0.01$ ), esperanza ( $r = -.479, p < 0.01$ ), espiritualidad ( $r = -.495, p < 0.01$ ), gratitud ( $r = -.488, p < 0.01$ ), valentía ( $r = -.533, p < 0.01$ ) y vitalidad ( $r = -.497, p < 0.01$ ). Con lo cual se infiere que un niño que se comunica de manera agresiva, no muestra calidez afectiva ni reciproca, no valora las cosas de la vida, no ayuda de manera desinteresada, no espera un mejor futuro, no pretende trascender en su vida, no siente agradecimiento, no enfrenta sus miedos o la adversidad y tampoco muestra entusiasmo ni energía.

**Tabla 21***Correlación entre la escala de conducta asertiva (CABS) y las virtudes*

	Amor	Apreciación	Bondad	Ciudadanía	Esperanza	Espiritualidad	Gratitud	Valentía	Vitalidad
Puntuación total CABS	<b>-.488**</b>	<b>-.504**</b>	<b>-.514**</b>	<b>-.518**</b>	<b>-.479**</b>	<b>-.495**</b>	<b>-.488**</b>	<b>-.533**</b>	<b>-.497**</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01

De la misma forma, se encontraron correlaciones negativas significantes entre la puntuación total del CABS y las fortalezas de carácter. Las correlaciones negativas encontradas con las fortalezas de carácter y la puntuación total del CABS, se encuentran el coraje ( $r = -.537, p < 0.01$ ), humanidad ( $r = -.532, p < 0.01$ ), justicia ( $r = -.453, p < 0.01$ ), sabiduría ( $r = -.458, p < 0.01$ ), templanza ( $r = -.477, p < 0.01$ ) y trascendencia ( $r = -.534, p < 0.01$ ). Esto indica que los niños que no logran conseguir sus metas, tienen precarias relaciones sociales, no determinan de forma objetiva los derechos y responsabilidades propios, no comparten ni disfrutan el conocimiento con otros, les cuesta trabajo moderarse y les cuesta trabajo desarrollar un bienestar físico y mental, son principalmente los que tienen una forma de conducirse, agresiva (ver tabla 22).

**Tabla 22***Correlaciones la puntuación total del CABS y las fortalezas de carácter*

	Coraje	Humanidad	Justicia	Sabiduría	Templanza	Trascendencia
Puntuación total CABS	<b>-.537**</b>	<b>-.532**</b>	<b>-.453**</b>	<b>-.458**</b>	<b>-.477**</b>	<b>-.534**</b>

---

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01

Por otro lado, existen correlaciones positivas estadísticamente significativas entre las subescalas del test breve de empatía y las virtudes de carácter, dentro de las principales podemos encontrar que la subescala de angustia compasiva, principalmente correlaciona de manera positiva con las virtudes de esperanza ( $r = .459, p < 0.01$ ), espiritualidad ( $r = .466, p < 0.01$ ) e inteligencia social ( $r = .549, p < 0.01$ ), esto muestra que los niños que tienen la capacidad de ponerse en el lugar del otro y entiende y experimenta sus sentimientos o comportamiento, son personas que tienden a pensar mejor acerca del futuro, tienen sentidos de trascendencia y les cuesta menos trabajo relacionarse con otros niños o personas, así mismo, la subescala de toma de perspectiva presentó correlaciones positivas estadísticamente significativas con la bondad ( $r = .520, p < 0.01$ ), persistencia ( $r = .457, p < 0.01$ ) y valentía ( $r = .452, p < 0.01$ ) denotando que los infante que tienen la capacidad de comprender los estados mentales y emocionales de otras personas, también cuentan con la capacidad de ayudar de manera desinteresada, cumplir algún objetivo a pesar de adversidades y de enfrentar sus miedos, por último, con respecto a la subescala de comprensión empática, se encontró una correlación positiva estadísticamente significativa con la virtud de gratitud, revelando que si un niño entiende cómo se siente o piensa otra persona, sin necesidad de estar de acuerdo con ella o identificarse con su situación, mostrará más sentimientos de agradecimiento (ver tabla 23).

**Tabla 23***Correlaciones entre subescalas del test breve de empatía y virtudes de carácter*

	Bondad	Esperanza	Espiritualidad	Gratitud	Inteligencia social	Persistencia	Valentía
Angustia compasiva	.398**	<b>.459**</b>	<b>.466**</b>	.410**	<b>.549**</b>	.411**	.374**
Toma de perspectiva	<b>.520**</b>	.537**	.411**	.442**	.454**	<b>.457**</b>	<b>.452**</b>
Comprensión empática	.544**	.459**	.465**	<b>.491**</b>	.426**	.419**	.429**

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01

Además, también se encontraron correlaciones positivas estadísticamente significativas con las subescalas de empatía y las fortalezas de carácter. Con respecto a la angustia compasiva, las fortalezas que correlacionan son la de humanidad ( $r = .491$ ,  $p < 0.01$ ) y templanza ( $r = .520$ ,  $p < 0.01$ ) que indica que estos niños tienen un sentido más humano y viven con moderación facilitándoles ponerse en el lugar del otro (ver tabla 24).

**Tabla 24***Correlaciones entre subescalas del test breve de empatía y fortalezas de carácter*

	Humanidad	Templanza	Trascendencia
Angustia compasiva	<b>.491**</b>	<b>.455**</b>	.436**
Toma de perspectiva	<b>.501**</b>	.422**	<b>.473**</b>
Comprensión empática	<b>.478**</b>	.377**	<b>.489**</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01

Como se muestra en la tabla 25, existen correlaciones negativas estadísticamente significativas con respecto a las subescalas del test breve de empatía y las subescalas del perfil de estrés, dentro de las que encontramos que la angustia compasiva, correlaciona con la presión escolar ( $r = -.305$ ,  $p < 0.05$ ), exigencia familiar ( $r = -.302$ ,  $p < 0.05$ ) y con el regaño y castigo ( $r = -.311$ ,  $p < 0.01$ ), esto nos indica que estas situaciones estresantes no permiten que los niños tengan la

capacidad de ponerse en el lugar de otro y entender sus sentimientos o emociones. Además de esto, estas mismas subescalas de situaciones estresantes tienen una correlación negativa con la subescala de fantasía empática, obteniendo puntuaciones de ( $r = -.464, p < 0.01$ ), ( $r = -.345, p < 0.05$ ) y ( $r = -.363, p < 0.01$ ), respectivamente, por lo que se entiende que a estos infantes les cuesta trabajo imaginarse en situaciones ficticias para ponerse en el lugar de personajes de fantasía y practicar cómo resolverían alguna situación. Por último, las subescalas de presión escolar ( $r = -.312, p < 0.05$ ) y regaño y castigo ( $r = -.405, p < 0.01$ ), tienen correlación negativa con la comprensión empática, esto nos quiere decir que los niños que tienen más presión por obtener buenas calificaciones y tener buen comportamiento en la escuela y además son regañados o castigados, tendrán más dificultad para comprender el estado emocional de otro niño o adulto.

**Tabla 25**

*Correlaciones entre subescalas del test breve de empatía y las subescalas del perfil de estrés de la Batería de Evaluación infantil*

	Presión escolar	Exigencia familiar	Regaño / castigo
Angustia compasiva	<b>-.305*</b>	<b>-.302*</b>	<b>-.311*</b>
Fantasía Empática	<b>-.464**</b>	<b>-.345*</b>	<b>-.363**</b>
Comprensión empática	<b>-.312*</b>	-.228	<b>-.405**</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Igualmente, como se muestra en la tabla 26, se encontraron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre las subescalas de empatía y las estrategias de afrontamiento, en primer lugar se encontró que la tristeza ( $r = .321, p < 0.05$ ) correlaciona con la angustia compasiva, esto muestra que esta emoción básica se experimenta, de manera predominante ante esta capacidad de conocer y entender los sentimientos de pares, también, existe una correlación positiva entre la resolución ( $r = .397, p < 0.01$ ) y la fantasía empática, que

esta capacidad ayuda mucho a los niños para resolver conflictos a través de su imaginación, del mismo modo, la comprensión empática correlaciona con la resolución ( $r = .380, p < 0.01$ ) y el afrontamiento funcional ( $r = .304, p < 0.05$ ), siendo esta última subescala de la empatía, importante para planear y actuar de manera funcional ante diferentes situaciones problemáticas a lo largo del desarrollo de infante, tanto personales como colectivas.

**Tabla 26**

*Correlaciones entre subescalas del test breve de empatía y las subescalas de tipos de estrategias de afrontamiento de la Batería de Evaluación infantil*

	Resolución	Tristeza	Afrontamiento funcional
Angustia compasiva	.261	<b>.321*</b>	.180
Fantasía Empática	<b>.397**</b>	.007	.240
Comprensión empática	<b>.380**</b>	.201	<b>.304*</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Con respecto a los síntomas internalizados y externalizados, la subescala de comportamiento adaptativo obtuvo correlaciones positivas con la toma de perspectiva ( $r = .276, p < 0.05$ ) y la comprensión empática ( $r = .323, p < 0.05$ ), mostrando que esta capacidad de adaptarse a situaciones o personas no previstas, permite desarrollar la empatía de mejor manera (ver tabla 27).

**Tabla 27**

*Correlaciones entre subescalas del test breve de empatía y las subescalas de síntomas internalizados y externalizados de la Batería de Evaluación Infantil*

	Comportamiento adaptativo
Toma de perspectiva	<b>.276*</b>
Comprensión empática	<b>.323*</b>

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Por otro lado, existen correlaciones negativas estadísticamente significativas entre las subescalas del perfil de estrés y las virtudes de carácter, por ejemplo, la falta de confianza y respeto obtuvieron correlaciones negativas con la esperanza ( $r = -.374, p < 0.01$ ), gratitud ( $r = -.351, p < 0.05$ ) y vitalidad ( $r = -.328, p < 0.05$ ), los niños que no tienen confianza o respeto por los demás, suelen presentar sentimientos de desesperanza con respecto al futuro, sentirse menos agradecidos y tampoco expresarlo, además de mostrar menos entusiasmo y energía, también se encontraron correlaciones negativas con la subescala de presión escolar y la bondad ( $r = -.364, p < 0.01$ ), la esperanza ( $r = -.371, p < 0.01$ ) y la gratitud ( $r = -.307, p < 0.05$ ), donde observamos que al exigirse demasiado en el ámbito escolar estos niños suelen ayudar solo de manera interesada y no se sienten motivados ni agradecidos con lo que les ocurre constantemente, y por último, la subescala de regaño y castigo demuestra correlaciones negativas más significativas con estas subescalas; bondad ( $r = -.487, p < 0.01$ ), esperanza ( $r = -.482, p < 0.01$ ), gratitud ( $r = -.481, p < 0.01$ ) y vitalidad ( $r = -.507, p < 0.01$ ), siendo esta última la situación que más estresa a los niños y con lo cual se ven más afectados de las maneras previamente mencionadas (ver tabla 28).

**Tabla 28**

*Correlaciones entre las subescalas del perfil de estrés de la Batería de Evaluación Infantil y virtudes de carácter*

	Bondad	Esperanza	Gratitud	Vitalidad
Falta de confianza / respeto	-0.224	<b>-.374**</b>	<b>-.351*</b>	<b>-.328*</b>
Presión escolar	<b>-.364**</b>	<b>-.371**</b>	<b>-.307*</b>	-0.271
Regaño / castigo	<b>-.487**</b>	<b>-.482**</b>	<b>-.481**</b>	<b>-.507**</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Además de esto, en la tabla 29, podemos observar correlaciones positivas estadísticamente significativas entre las subescalas de tipos de estrategias de afrontamiento y virtudes de carácter. Existen muchas maneras en que los niños aprenden a resolver sus conflictos, tal como se presenta en las correlaciones con las virtudes de aprendizaje ( $r = .435, p < 0.01$ ), humor ( $r = .484, p < 0.01$ ), integridad ( $r = .403, p < 0.01$ ), liderazgo ( $r = .462, p < 0.01$ ) y persistencia ( $r = .434, p < 0.01$ ), siendo estas formas las principales maneras de resolución de conflictos en esta población, a través de chistes, siendo honestos, influyendo positivamente con los demás y terminando tareas a pesar de los obstáculos. Con respecto a la búsqueda de apoyo, se encontraron correlaciones positivas con diferentes virtudes, tales como aprendizaje ( $r = .365, p < 0.01$ ), humor ( $r = .392, p < 0.01$ ), integridad ( $r = .493, p < 0.01$ ), liderazgo ( $r = .480, p < 0.01$ ) y persistencia ( $r = .413, p < 0.01$ ), y siendo estas mismas las que correlacionan con el afrontamiento funcional aprendizaje ( $r = .416, p < 0.01$ ), humor ( $r = .372, p < 0.01$ ), integridad ( $r = .459, p < 0.01$ ), liderazgo ( $r = .454, p < 0.01$ ) y persistencia ( $r = .455, p < 0.01$ ), con esto podemos observar que estas virtudes permean a los niños para conseguir ayuda ante ciertos problemas en su vida y que los ayuda a afrontarlos de manera positiva, haciéndolo por medio del conocimiento adquirido, contar chistes o historias graciosas, decir la verdad, terminar proyectos dentro del marco de tiempo esperado o compartir ideas para que los demás lo sigan.

**Tabla 29**

*Correlaciones entre las subescalas de tipos de estrategias de afrontamiento de la Batería de Evaluación Infantil y virtudes de carácter*

	Aprendizaje	Humor	Integridad	Liderazgo	Persistencia
Resolución	<b>.435**</b>	<b>.484**</b>	<b>.403**</b>	<b>.462**</b>	<b>.434**</b>
Búsqueda de apoyo	<b>.365**</b>	<b>.392**</b>	<b>.493**</b>	<b>.480**</b>	<b>.413**</b>
Afrontamiento funcional	<b>.416**</b>	<b>.372**</b>	<b>.459**</b>	<b>.454**</b>	<b>.455**</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

También se encontraron correlaciones negativas y positivas estadísticamente significativas con las subescalas de síntomas internalizados y externalizados y las virtudes. Por ejemplo con respecto al comportamiento disruptivo se encontraron correlaciones negativas con el aprendizaje ( $r = .520, p < 0.01$ ) y la integridad ( $r = .445, p < 0.01$ ), esto quiere decir que los infantes que tienen conductas que alteran el ambiente y el orden a su alrededor, tendrán más problemas para interesarse en algún tema específico del curso por sí solo, además de no mostrar motivación o iniciativa por seguir adquiriendo conocimiento y por otro lado tampoco podrá decir la verdad de manera más genuina ni actuar de forma sincera. A la inversa, un comportamiento adaptativo, está relacionado específicamente con 5 virtudes, tales como, aprendizaje ( $r = .537, p < 0.01$ ), gratitud ( $r = .487, p < 0.01$ ), humor ( $r = .513, p < 0.01$ ), integridad ( $r = .483, p < 0.01$ ) y persistencia ( $r = .556, p < 0.01$ ), esto permite al niño o niña desenvolverse de mejor manera en diferentes aspectos cotidianos de su vida y lo hará a través de la motivación por adquirir nuevos conocimientos por su propia cuenta, ser consciente de y agradecido por las cosas buenas que suceden, el gusto por reír y bromear o causar risas en otras personas, ser alguien honesto y concluir lo que se inicia. Por último, la subescala de agresión presentó correlaciones negativas con respecto a 3 virtudes de carácter, las cuales fueron, aprendizaje ( $r = .537, p < 0.01$ ), gratitud ( $r = .487, p < 0.01$ ) e integridad ( $r = .483, p < 0.01$ ), se infiere que los

infantes que suelen ser agresivos no acostumbran a dar las gracias, ser sinceros u obtener nuevas habilidades, temas o conjuntos de conocimiento, ya sea por cuenta propia u de manera específica, lo cual mermará su desarrollo de manera significativa, además de que como se menciona anteriormente, lo más probable, es que estos problemas de comportamiento agresivo se acrecienten en la edad adulta, causando un gran impacto a la hora de resolver conflictos (ver tabla 30).

**Tabla 30**

*Correlaciones entre las subescalas de síntomas internalizados y externalizados de la Bateria de Evaluación Infantil y virtudes de carácter*

	Aprendizaje	Gratitud	Humor	Integridad	Persistencia
Comportamiento disruptivo	<b>-.520**</b>	-.412**	-.297*	<b>-.445**</b>	-.348*
Comportamiento adaptativo	<b>.537**</b>	<b>.487**</b>	<b>.513**</b>	<b>.483**</b>	<b>.556**</b>
Agresión	<b>-.581**</b>	<b>-.467**</b>	-.355*	<b>-.464**</b>	-.373**

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

De igual importancia, existen correlaciones negativas estadísticamente significativas entre el perfil de estrés y las fortalezas de carácter. Con respecto a la fortaleza de coraje encontramos correlación negativa con la falta de confianza y respeto ( $r = -.294, p < 0.05$ ) y regaño y castigo ( $r = -.462, p < 0.01$ ), lo cual indica que a los niños y niñas que les falta confianza o no reciben un trato de respeto además de que constantemente son amenazados con ser regañados o castigados, les costará más trabajo cumplir sus metas frente a retos que se presenten a lo largo de su desarrollo, aunado a esto las mismas subescalas presentaron correlaciones negativas con las fortalezas de humanidad [falta de confianza y respeto ( $r = -.285, p < 0.05$ ) y regaño y castigo ( $r = -.416, p < 0.01$ )] y trascendencia [falta de confianza y respeto ( $r = -.369, p < 0.01$ ) y regaño y castigo ( $r = -.466, p < 0.01$ )], por lo cual los alumnos evaluados, demuestran que estas

situaciones estresantes que viven, no les permiten formar y mantener relaciones sanas con sus pares o mayores, además de mostrar dificultades para conectar con lo que les rodea y proveerlos de un sentido más profundo de significado y propósito en la vida (ver tabla 31).

**Tabla 31**

*Correlaciones entre las subescalas del perfil de estrés de la Batería de Evaluación Infantil y fortalezas de carácter*

	Falta de confianza / respeto	Regaño / castigo
Coraje	<b>-0.294*</b>	<b>-.462**</b>
Humanidad	<b>-.285*</b>	<b>-.416**</b>
Trascendencia	<b>-.369**</b>	<b>-.466**</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

En la tabla 32, se muestran correlaciones positivas, estadísticamente significativas entre las estrategias de afrontamiento y las fortalezas de carácter, la resolución como técnica de afrontamiento, correlaciona positivamente con la humanidad ( $r = .447, p < 0.01$ ), justicia ( $r = .471, p < 0.01$ ) y trascendencia ( $r = .475, p < 0.01$ ), esto nos indica que a mayor resolución de conflictos, mejor será la forma de relacionarse con otros, además de determinar de forma objetiva los derechos y responsabilidades que tienen cada uno de ellos hacia los demás y ayuda a entender un y propósito en la vida. Por otro lado, la búsqueda de apoyo está relacionada con la justicia ( $r = .468, p < 0.01$ ) y trascendencia ( $r = .434, p < 0.01$ ), refiriendo que los niños y niñas que requieren la ayuda de los demás tienen un sentido más de reciprocidad y equidad entre pares y sus mayores, y por último, el afrontamiento funcional se correlaciona con la humanidad ( $r = .414, p < 0.01$ ) y la justicia ( $r = .445, p < 0.01$ ), denota que lo que más se presenta en un afrontamiento funcional es la paridad de darle a cada uno lo que corresponde y mantener o formar nuevas relaciones que sean en pro de esta funcionalidad.

**Tabla 32**

*Correlaciones entre las subescalas de tipos de estrategias de afrontamiento de la Batería de Evaluación Infantil y fortalezas de carácter*

	Resolución	Búsqueda de apoyo	Afrontamiento funcional
Humanidad	<b>.447**</b>	.413**	<b>.414**</b>
Justicia	<b>.471**</b>	<b>.468**</b>	<b>.445**</b>
Trascendencia	<b>.475**</b>	<b>.434**</b>	.372**

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Por último, se identificaron correlaciones significativas entre los síntomas internalizados y externalizados y las fortalezas de carácter. Con respecto a la fortaleza coraje, se encontró una correlación positiva con un comportamiento adaptativo ( $r = .518, p < 0.01$ ), se infiere que el cumplir con las metas a pesar de que se presenten dificultades, obtendremos como resultado una buena adaptación al medio, a la inversa, algunos síntomas externalizados ( $r = -.479, p < 0.01$ ), específicamente la agresividad ( $r = -.487, p < 0.01$ ), probablemente no permitan cumplir estos objetivos a corto o largo plazo. Otra fortaleza que correlaciona positivamente con un comportamiento adaptativo es la sabiduría ( $r = .545, p < 0.01$ ), ya que se enfoca en buscar, disfrutar y compartir el conocimiento con otros, generando una convivencia más sana en el entorno, al contrario de los síntomas externalizados ( $r = -.459, p < 0.01$ ), donde se presenta una correlación negativa estadísticamente significativa, que muestra como conductas como berrinches, agresiones o insultos no permiten tener el mismo interés por aprender y compartir el conocimiento con los demás. Para concluir, también se registró una correlación estadística positiva entre la trascendencia y el comportamiento adaptativo ( $r = .532, p < 0.01$ ), haciendo énfasis en que los infantes que tiene un sentido de vida más adaptado a su realidad, tendrán un mejor comportamiento ante ciertas situaciones problemáticas, enfocándose en resolverlas o

aceptarlas, no así, con la relación que existe con los síntomas externalizados ( $r = -.451, p < 0.01$ ), que no permite tener un sentido de vida o propósito (ver tabla 33).

**Tabla 33**

*Correlaciones entre las subescalas de síntomas internalizados y externalizados de la Batería de Evaluación Infantil y fortalezas de carácter*

	Comportamiento adaptativo	Agresión	Síntomas externalizados
Coraje	<b>.518**</b>	<b>-.487**</b>	<b>-.479**</b>
Sabiduría	<b>.545**</b>	-.414**	<b>-.459**</b>
Trascendencia	<b>.532**</b>	-.429**	<b>-.451**</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01.

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05.

## **MÉTODO FASE III**

### **Pregunta de investigación**

¿Qué relación existe entre las funciones ejecutivas en niños de primaria alta que obtienen bajas puntuaciones de la calidad de amistad, habilidades sociales y regulación emocional?

### **Objetivo General**

Conocer el nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas en niños de primaria alta que presentan bajas puntuaciones de calidad de amistad, habilidades sociales y regulación emocional.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar el nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas en niños de primaria alta que presentan bajas puntuaciones de calidad de amistad, habilidades sociales y regulación emocional.
- Analizar la relación entre las funciones ejecutivas y el bajo desarrollo de la calidad de amistad, habilidades sociales y regulación emocional.

### **Hipótesis**

H<sub>0</sub>: A menor desarrollo de la calidad de amistad, habilidades sociales y regulación emocional, menor nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas.

H<sub>1</sub>: A menor desarrollo de la calidad de amistad, habilidades sociales y regulación emocional, mayor nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas.

### **Tipo de estudio**

Descriptivo Transversal

### **Tipo de Diseño**

No experimental

## Variables

**Tabla 34**

### *Operacionalización de las variables*

<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Calidad de amistad	Está constituida por diferentes dimensiones catalogadas centrales para la amistad, como el compañerismo, el balance, la ayuda, la seguridad, el conflicto y la proximidad (Rodríguez, et al., 2015)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escala de Calidad de amistad de Resett, Rodríguez y Moreno (2013) conformada por 33 ítems que describen cualidades de la amistad, debiendo indicar el grado de acuerdo con las mismas, cuanta con un alfa de Cronbach de .90</li><li>• Batería de evaluación infantil compuesta por tres subescalas con el objetivo de identificar síntomas clínicos que dañen el bienestar emocional de los niños, consta de 149 reactivos, fue desarrollado por Lucio, Duran, Romero y Heredra (2020) y cuenta con un alfa de Cronbach en promedio de .85</li></ul>
Regulación emocional	Procedimiento que una persona desarrolla e influye en las emociones que percibe, cómo las siente, cuándo las percibe y cómo las expresa (Gross, 1998)	
Habilidades Sociales	Conjunto de conductas emitidas en un contexto interpersonal emitiendo actitudes, sentimientos, deseos, opiniones y derechos de un modo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escala de Conducta Asertiva para Niños (CABS) cuestionario compuesto por 27 reactivos (Michelson &amp; Wood, 1982; Lara &amp; Silva, 2002).</li></ul>

apropiado para la situación y respetando esas conductas en los demás (Caballo, 2009)

Conjunto de preceptos que dirigen acciones para conseguir una meta, que nos permita obtener una respuesta adaptativa en situaciones nuevas y complejas (González, 2015).

Funciones Ejecutivas

- Test Breve de Empatía para Niños (Brief Empathy Test for Children) de García-Cruz, Valencia-Ortiz, Ledesma-Anaya y Ortega-Andrade (2022)
- Values in Action Inventory Strength for Youth (VIA-Y) es una versión a modo de autoinforme con 198 preguntas desarrollada por Park y Peterson (2006) para su uso con niños y jóvenes entre 8 a 17 años, adaptado para población mexicana por Valencia, Urbina, Lima y García (2018)
- Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE-2). Evalúa los procesos cognitivos (entre ellos las funciones ejecutivas) que dependen principalmente de la corteza prefrontal (Flores, Ostrosky & Lozano, 2014)

## **Participantes**

### **Muestra**

Para determinar que alumnos serían evaluados con la Batería Neuropsicológica de Funciones ejecutivas se seleccionaron los valores de piso de la muestra (N=51), obteniendo una n = 12.

La muestra estuvo conformada por 12 alumnos de 4to de primaria, pertenecientes a una escuela primaria pública de la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México.

### **Tipo de muestreo**

No probabilístico, intencional

### **Criterios de inclusión**

- Cursar el cuarto año de primaria de la escuela primaria pública, de turno matutino, ubicada en la colonia centro del municipio de Pachuca de Soto, Hidalgo.
- Contar con el consentimiento informado firmado de los padres de familia o tutores.
- Contar con el asentimiento informado de los participantes
- Haber obtenido puntajes bajos en la mayor parte de las escalas con las que se midió calidad de amistad, habilidades sociales y regulación emocional.

### **Criterios de exclusión**

- Presentar algún trastorno psicológico previamente diagnosticado

### **Criterios de eliminación**

- No terminar alguno de los instrumentos.
- No contestar alguno de los instrumentos.
- Contestar incorrectamente los instrumentos

### **Instrumentos**

- Encuesta Sociodemográfica de elaboración propia.
- Escala de Calidad de amistad de Resett y colaboradores (2013).

- Batería de evaluación infantil de Lucio y colaboradores (2020).
- Escala de Conducta Asertiva para Niños de Lara y Silva (2002).
- Test Breve de Empatía para Niños (Brief Empathy Test for Children) de García-Cruz y colaboradores (2022).
- Values in Action Inventory Strength for Youth (VIA-Y) adaptado por Valencia y colaboradores (2018).
- Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE-2) de Flores y colaboradores (2014).

### **Análisis de datos propuesto**

El análisis de datos de la fase III se llevó a cabo con pruebas estadísticas descriptivas correlacionales, con la finalidad de conocer el nivel de las Funciones Ejecutivas (FE) en los niños de primaria alta que obtuvieron bajos puntajes en la Calidad de Amistad, las principales Habilidades Sociales y Regulación Emocional (RE). Se analizarán las relaciones entre las puntuaciones de los instrumentos que evalúan la Calidad de Amistad, las HS, los instrumentos de RE y las variables consideradas de la BANFE, con análisis estadístico para muestras relacionadas mediante el paquete estadístico SPSS (versión 22). Se visualizarán los datos de las HS y RE en gráficas de barras y las de FE mediante gráficas de líneas, así como las relaciones de los instrumentos, en tablas.

### **Procedimiento Fase III**

Para determinar que alumnos serían evaluados con la Batería Neuropsicológica de Funciones ejecutivas se seleccionaron los valores de piso de la muestra (N=51), obteniendo una n = 12. Una vez recolectada la muestra, se procedió con la realización de la BANFE para conocer el nivel de las funciones ejecutivas en los alumnos que obtuvieron bajos puntajes en calidad de amistad, habilidades sociales y regulación emocional. Posteriormente, se procedió a analizar la relación entre las funciones ejecutivas y el bajo desarrollo de la calidad de amistad, habilidades

sociales y regulación emocional con los datos arrojados de las puntuaciones de la BANFE y de cada escala con el objetivo de realizar un análisis descriptivo correlacional.

### **Aspectos éticos**

El desarrollo de este estudio se apegó en todo momento al uso del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2014), donde establece la entrega de un asentimiento informado al participante, a quien se le explicó el objetivo del estudio, además de la confidencialidad de los datos, indicando que sólo serían usados con fines de investigación. Este protocolo fue sometido y aprobado por el Comité de Ética e Investigación del Instituto de Ciencias de la Salud, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (ICSa 141/2024).

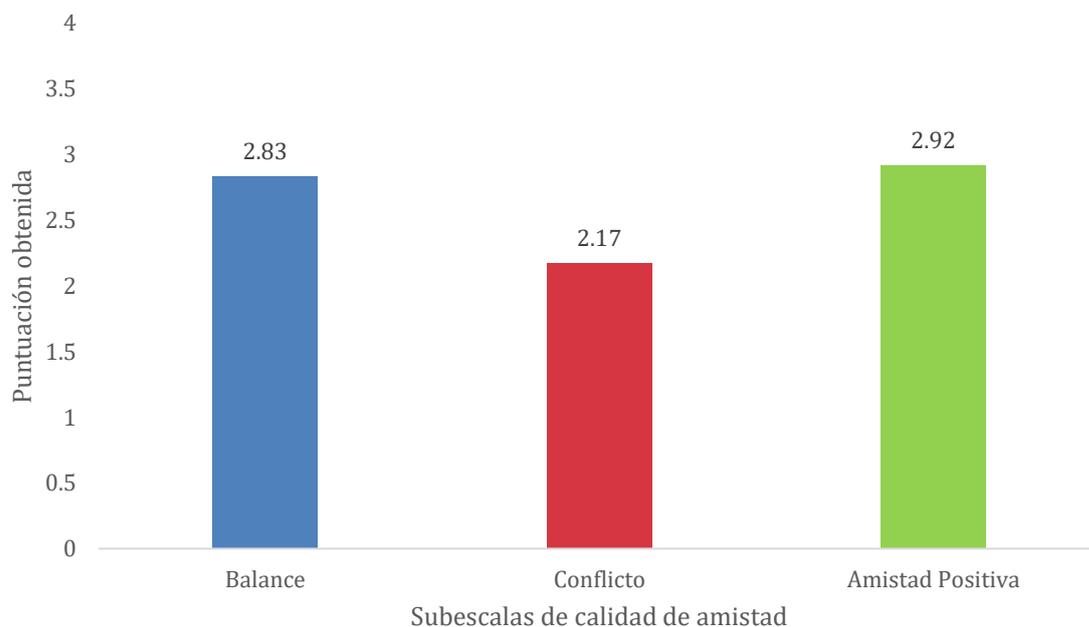
## RESULTADOS FASE III

### Escala de Calidad de amistad.

Con respecto a la escala de calidad de amistad los niños y niñas mostraron puntuaciones positivas en las escalas de amistad positiva ( $\bar{X}= 2.92$ ,  $DE= .900$ ) y balance ( $\bar{X}= 2.83$ ,  $DE= 1.030$ ), dando a entender que los niños tienen una visión de su amistad como algo permeado de ayuda mutua, confianza entre los amigos, la cantidad de tiempo deseado que pasan entre ellos es el adecuado, además sentirse especiales dentro del vínculo, creer que se cuenta con el apoyo de su amigo y reciprocidad. Por otro lado, existe una puntuación ligeramente negativa con respecto a la subescala de conflicto ( $\bar{X}= 2.17$ ,  $DE= .937$ ), que nos indica que existen peleas o discusiones dentro de la relación de amistad (ver figura 30).

### Figura 30

*Puntuaciones obtenidas de la Escala de Calidad de amistad.*

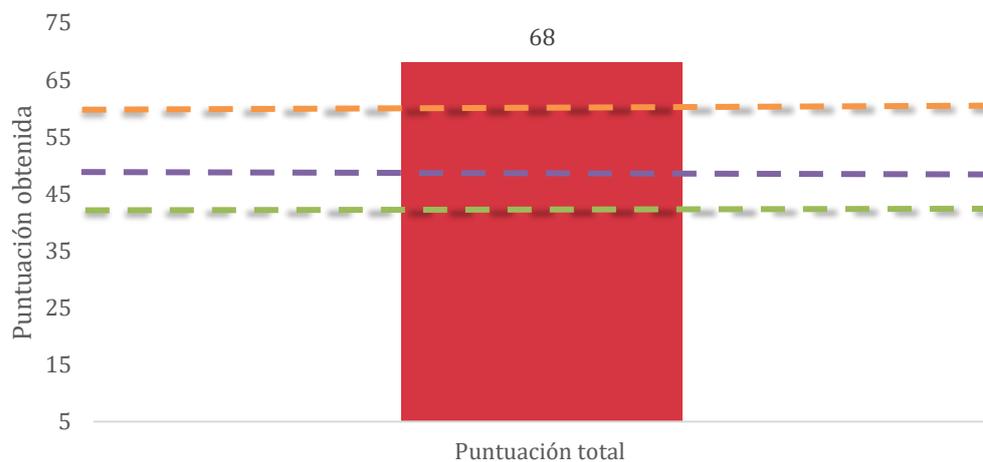


### Escala de conducta asertiva para Niños (CABS)

Como se puede ver en la figura 31, los resultados nos muestran que la población presenta una conducta muy agresiva a la hora de relacionarse ( $\bar{X}= 68.75$ ,  $DE= 12.308$ ), esto incluye comentarios agresivos, amenazas, insultos, gritos, golpes o peleas. Los puntos de corte de se delimitan con líneas punteadas (línea verde asertivo [42], línea morada pasivo [46], línea naranja agresivo [58]).

**Figura 31**

Puntuaciones obtenidas por sexo en la escala de conducta asertiva



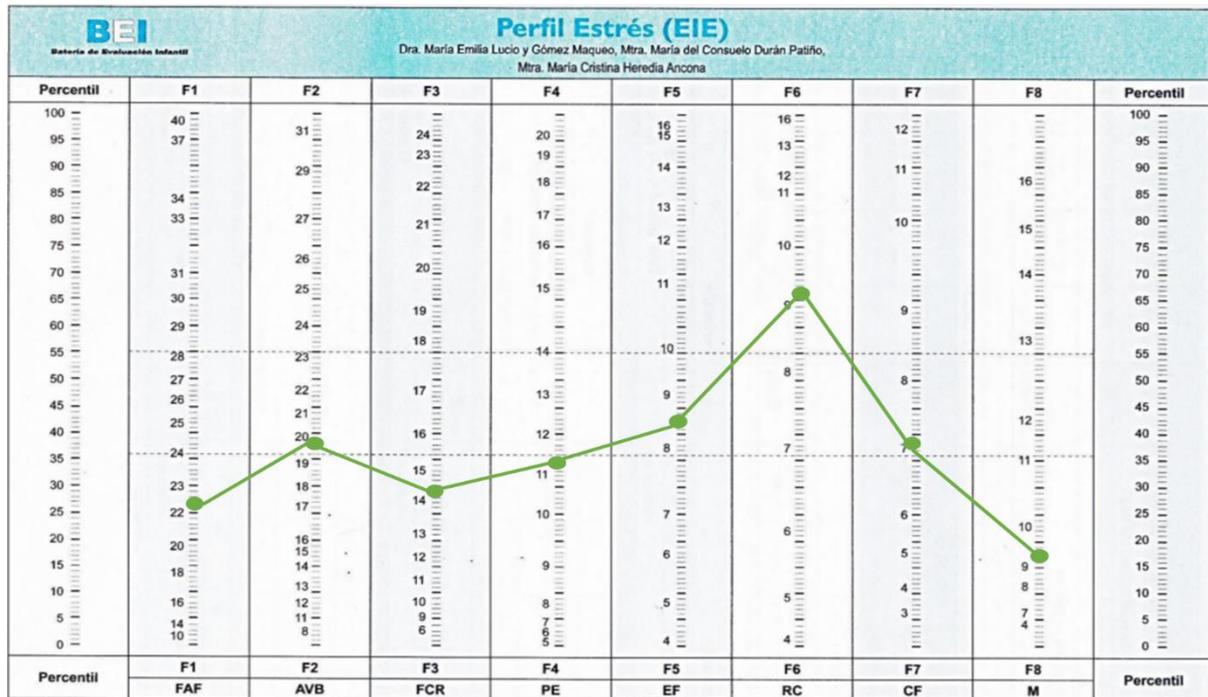
### Batería de evaluación infantil (BEI).

Como se mencionó anteriormente, esta batería está dividida en tres partes. La primera subescala que es la del perfil de estrés, encontramos puntuaciones promedio por debajo de los parámetros normales, como lo están las subescalas de aceptación familiar ( $\bar{X}= 22.16$ ,  $DE= 8.099$ ), falta confianza/respeto ( $\bar{X}= 14.08$ ,  $DE= 4.699$ ), presión escolar ( $\bar{X}= 11.58$ ,  $DE= 4.399$ ) y miedos ( $\bar{X}= 9.33$ ,  $DE= 3.845$ ) o dentro de estos, como los son la agresión verbal ( $\bar{X}= 19.91$ ,  $DE= 7.959$ ), exigencia familiar ( $\bar{X}= 8.33$ ,  $DE= 3.961$ ) y conflictos familiares ( $\bar{X}= 7.16$ ,  $DE= 2.823$ ), siendo la subescala de regaño y castigo ( $\bar{X}= 9.33$ ,  $DE= 2.870$ ) la única que supera estos límites, esto nos indica que los infantes, suelen sentir mayor nivel de estrés cuando se les llama la

atención o cuando se les impone alguna pena después de haber tenido un mal comportamiento (ver figura 32).

**Figura 32**

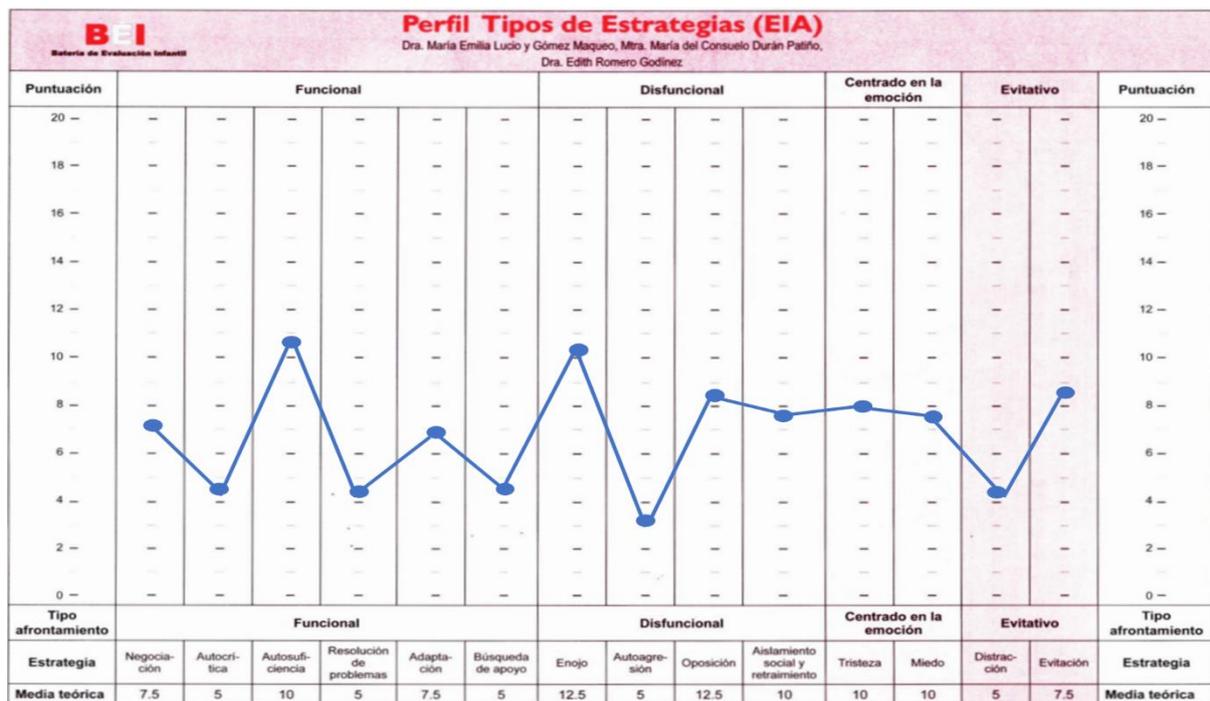
*Puntuaciones obtenidas en el perfil de estrés por los alumnos*



Con respecto a la subescala de tipos de afrontamiento encontramos que en el área funcional la subescala que tiene menor puntuación en la muestra (N=12) es la de resolución de problemas  $\bar{X}= 4.25$ ,  $DE= 1.138$  y la mayor es la de autosuficiencia  $\bar{X}= 10.66$ ,  $DE= 3.498$ , con esto inferimos que los niños no saben cómo resolver sus conflictos de buena manera y que tienen mucha confianza en su capacidad para realizar una tarea o lograr un objetivo. Por otro lado, en la subescala disfuncional encontramos que las puntuaciones que representan un problema en el comportamiento de los niños y niñas son la de enojo con una  $\bar{X}= 10.16$ ,  $DE= 3.325$  y oposición con una  $\bar{X}= 8.41$ ,  $DE= 2.429$ , esto quiere decir que el enojo o ira prevalece al momento de expresar sus emociones, así como la revelación contra autoridades o pares, y por último la subescala de evitación es la manera más constante en la que los infantes afrontan diferentes situaciones dentro de su ambiente (ver figura 33).

**Figura 33**

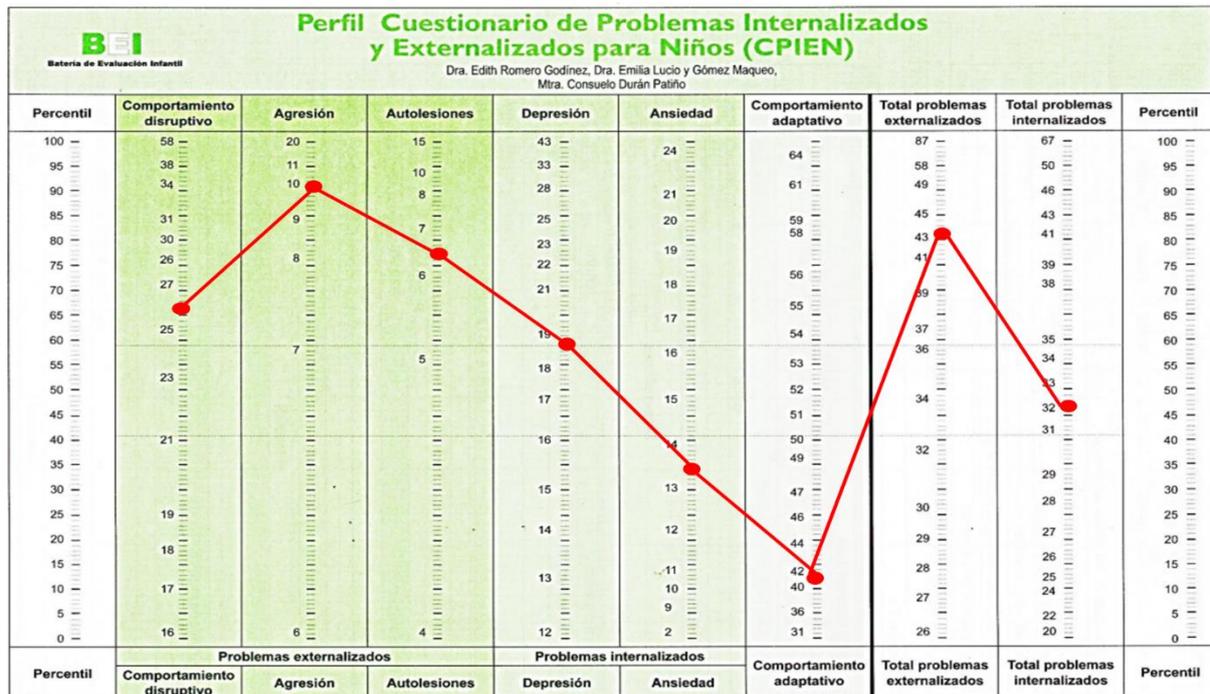
*Puntuaciones obtenidas en el perfil de Tipos de Estrategias de Afrontamiento*



Por último, como se observa en la figura 34, existen puntuaciones significativas con respecto a tres subescalas. La primera es la de comportamiento disruptivo con una  $\bar{X}= 26.75$ ,  $DE= 8.791$ , haciendo referencia a un comportamiento que interrumpe el desarrollo normal de los infantes en sus actividades dentro de su entorno, la puntuación más alta tiene que ver con un comportamiento agresivo, con una  $\bar{X}= 10.00$ ,  $DE= 4.000$ , que esto concuerda con la escala de conducta asertiva, donde encontramos que la forma en que los niños y niñas se expresan es de una manera poco amigable o pasiva y por último, la forma que más prevalece en esta muestra es la de problemas externalizados, donde se obtuvo una  $\bar{X}= 43.41$ ,  $DE= 14.804$ , indicándonos que el problema en las relaciones proviene del comportamiento y conducta, causando daños o conflictos en su entorno.

**Figura 34**

*Puntuaciones obtenidas en el perfil de síntomas internalizados y externalizados*



**Test Breve de Empatía para Niños (BET – C)**

Con respecto a los resultados obtenidos en el test de empatía, encontramos que los infantes se encuentran ligeramente por debajo de lo esperado, en dos subescalas, en la toma de perspectiva obtuvieron una  $\bar{X}= 12.92$ ,  $DE= 2.968$  y en la subescala de comprensión empática arrojaron una  $\bar{X}= 17.67$ ,  $DE= 3.447$ , denotando que les cuesta trabajo situarse en el lugar del otro para comprender lo que está pasando y también gestionar sus propias emociones. Asimismo, con respecto a las niñas se encontraron puntuaciones ligeramente por debajo de lo esperado en la subescala de angustia compasiva, que indica que a ellas les cuesta un poco más de trabajo comprender su experiencia emocional y comprender su comportamiento, con respecto a alguna situación que aqueje a alguien a su alrededor (ver figura 35).

**Figura 35**

*Puntuaciones obtenidas en el test breve de empatía*

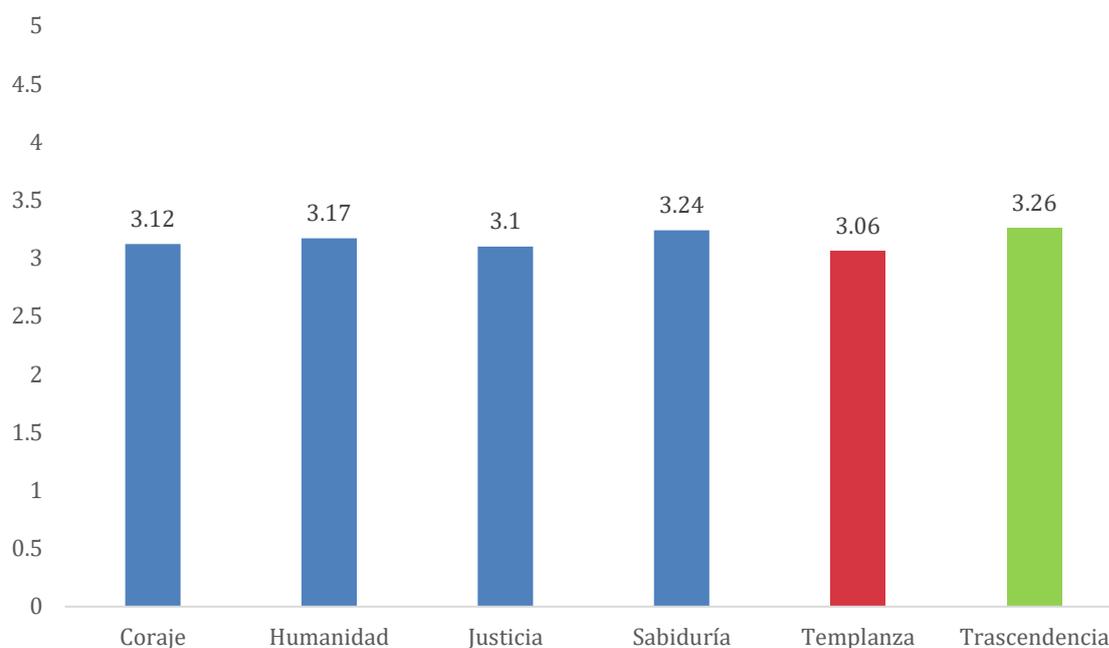
Percentil	Angustia Compasiva		Fantasia Empática	Toma de Perspectiva	Comprensión Empática
	Niñas	Niños	Niñas y Niños	Niñas y Niños	Niñas y Niños
99	≥ 31	31 – 33	12	18	24
90	30 – 31	29 – 30	11	–	–
80	29	28	10	–	–
70	28	26 – 27	–	17	–
60	27	24	9	16	23
50	26	24	–	–	–
40	25	23	–	15	22
30	23 – 24	22	7	14	21
20	21 – 22	20 – 21	5 – 6	–	19 – 20
10	16 – 20	19	4	9 – 12	14 – 18
1	≤15	≤15	–	≤8	≤13

**Inventario de Virtudes y Fortalezas (VIA – Y)**

De la misma manera, como se muestra en la figura 36, en el inventario de virtudes y fortalezas (VIA – Y), se encontraron puntuaciones dentro de los rangos normales, siendo la templanza la que arrojó una puntuación ligeramente menor que las otras cinco, obteniendo una  $\bar{X}= 3.06$ ,  $DE= .552$ , indicando que un área de oportunidad para trabajar con los niños y niñas es la forma en que ellos moderan sus deseos y placeres, por otro lado, la virtud que obtuvo una puntuación ligeramente mayor, fue la de trascendencia, arrojando una  $\bar{X}= 3.27$ ,  $DE= .645$ , revelando que los infantes están más conectados con lo que los rodea y tienen de un sentido más profundo del significado y propósito en su vida

### Figura 36

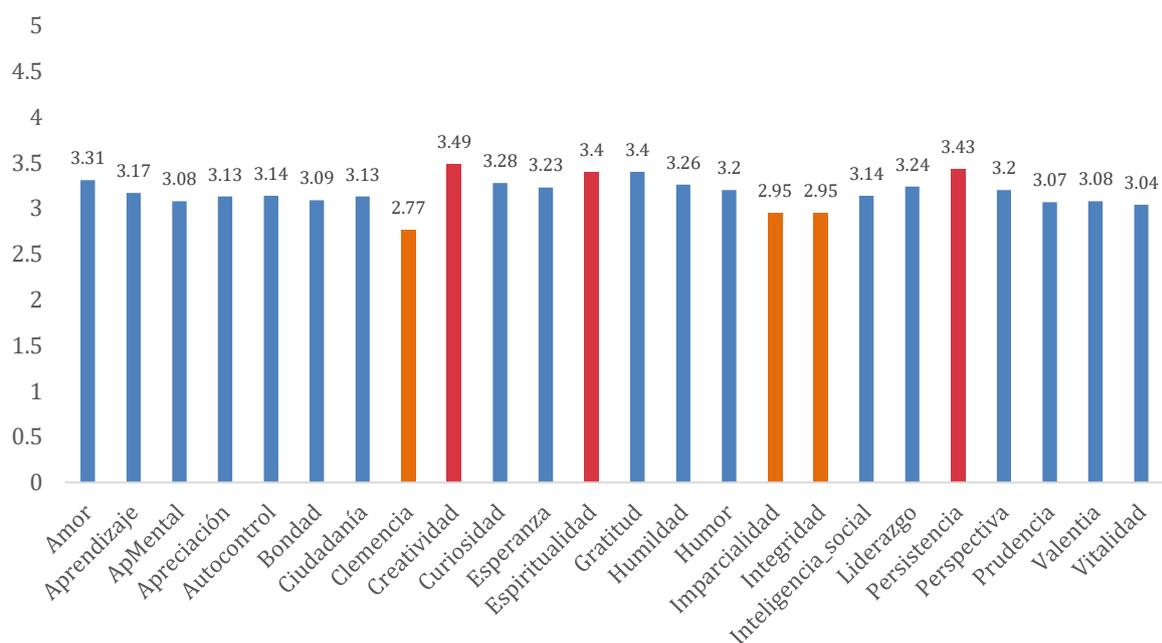
*Puntuaciones obtenidas en las virtudes por los alumnos*



Así mismo , las fortalezas que obtuvieron puntuaciones ligeramente por debajo de la media, encontramos la clemencia ( $\bar{X}= 2.77$ ,  $DE= .811$ ), la imparcialidad ( $\bar{X}= 2.95$ ,  $DE= .690$ ) y la integridad ( $\bar{X}= 2.77$ ,  $DE= .842$ ), evidenciando que a los niños y niñas, les cuesta trabajo, saber perdonar, dar a la gente una segunda oportunidad, y liberarse de emociones negativas como la ira o la angustia, además de costarles un poco de trabajo actuar de manera correcta en diferentes situaciones y también tener actitudes equitativas, la expresión de compasión por los demás. Por el contrario, las virtudes que mayor puntuaciones arrojaron son la de creatividad ( $\bar{X}= 3.49$ ,  $DE= .744$ ), la persistencia ( $\bar{X}= 3.43$ ,  $DE= .722$ ) y la espiritualidad ( $\bar{X}= 3.40$ ,  $DE= .769$ ), denotando que estos infantes evaluados poseen ideas originales y además las aplican, finalizan tareas a pesar de los obstáculos presentados y además de tener un sentido de trascendencia mayor con el futuro (ver figura 37).

**Figura 37**

*Puntuaciones obtenidas en las fortalezas por los alumnos*



Finalmente, las funciones ejecutivas se evaluaron con la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE – 2). Los niños evaluados presentan una  $\bar{X}$ = 98.50, DE= 13.526, lo cual nos indica que se encuentran dentro de los parámetros normales de acuerdo a su edad (ver tabla 35).

**Tabla 35**

*Medias obtenidas en la Batería neuropsicológica de funciones ejecutivas*

Sub escala	Total	
	Media	DE
<b>Puntuación zona orbitomedial</b>	92.42	15.995
<b>Puntuación zona prefrontal anterior</b>	97.00	12.807
<b>Puntuación zona dorsolateral (MT + FE)</b>	100.42	13.768
<b>Puntuación total de la batería de FE</b>	98.50	13.526

En el análisis de datos por zonas de los lóbulos frontales, que se muestra en la tabla 36, se encontró que en la zona orbitomedial la mayoría de la población se encuentra en un rango normal abarcando un 83.33% (N=12), así mismo solo se registró un caso (8.33%) con alteración leve – moderada y un caso con alteración severa en esta zona (8.33%).

**Tabla 36**

*Subtotal Orbitomedial*

	<b>Alteración Severa</b>	<b>Alteración Leve- Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
<b>Porcentaje</b>	8.33%	8.33%	83.33%	-

Con respecto a la zona prefrontal anterior la mayoría de la población se encuentra dentro de los parámetros normales con un 66.66% (N=12) y se encontraron el mismo número de casos con alteración leve – moderada y puntuación normal alta con un 16.67% cada uno (ver tabla 37).

**Tabla 37**

*Subtotal Prefrontal Anterior*

	<b>Alteración Severa</b>	<b>Alteración Leve- Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
<b>Porcentaje</b>	-	16.67%	66.66%	16.67%

En la tabla 38, se muestran los porcentajes obtenidos de manera general en la zona dorsolateral, donde podemos observar que tanto la alteración leve – moderada como la puntuación de normal alto muestran el mismo porcentaje con un 16.67% (N=12), siendo que la mayoría de la población se encuentra en la parte normal de esta zona con un 66.66% (N=12).

**Tabla 38***Total, Dorsolateral (MT + FE)*

	<b>Alteración Severa</b>	<b>Alteración Leve- Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
<b>Porcentaje</b>	-	16.67%	66.66%	16.67%

En la tabla 39 se muestran los porcentajes obtenidos del total de la batería, donde nos indica que el 75% de la población total ( $N=12$ ) se encuentra en una puntuación normal y solo el 8.33% tienen una puntuación normal alta y no existe ningún caso con puntuación severa.

**Tabla 39***Total, Batería*

	<b>Alteración Severa</b>	<b>Alteración Leve- Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
<b>Porcentaje</b>	-	16.67%	75.00%	8.33%

En la figura 38 observamos las puntuaciones promedio obtenidas los niños y niñas evaluados con la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales, donde en la sub escala de Memoria de trabajo, se obtuvieron puntuaciones dentro de los parámetros normales en la mayoría de las pruebas, por un lado en el orden alfabético 2, se logró una puntuación mayor al promedio logrando hacer la prueba en un solo intento, por otro lado, se obtuvieron puntuaciones catalogadas como alteración leve – moderada en el tiempo de señalamiento autodirigido con una  $\bar{X}= 171.75$ ,  $DE= 65.763$ , también en la prueba de resta 40–3, donde se obtuvo una  $\bar{X}= 8.42$ ,  $DE= 5.089$  y el tiempo en el que se llevó a cabo la tarea de suma con una

$\bar{X}$ = 154.83, DE= 54.674, denotando que a los niños y niñas les cuesta trabajo realizar las tareas de manera ágil y precisa, específicamente en lo que respecta a tareas matemáticas.

Con respecto al área de Funciones ejecutivas, solo se encontró una tarea con puntuación catalogada como alteración leve – moderada, la de fluidez verbal, en la cual obtuvieron una  $\bar{X}$ = 7.58, DE= 3.825, lo que significa que el vocabulario de los niños puede ser un poco limitado, pero esto concuerda con la etapa de desarrollo en la que se encuentran actualmente. Por otro lado, las puntuaciones que se encuentran en un rango normal – alto, encontramos la clasificación de cartas (perseveraciones diferidas) con una  $\bar{X}$ = 0.25, DE= .452, y la Clasificación semántica (promedio animales totales) arrojando una  $\bar{X}$ = 5.58, DE= 1.240, evidenciando que los niños y niñas poseen la capacidad para no cometer errores que previamente ya habían cometido y también cuentan con un conocimiento amplio en lo que respecta al reino animal.

Así mismo, en el área anterior, la puntuación que más llama la atención es la tarea de metamemoria (errores negativos) mostrando una  $\bar{X}$ = 4.83, DE= 4.802, entrando en la categoría de daño severo, lo cual indica que los infantes evaluados tienden a subestimar su capacidad para recordar la serie de palabras que se les dijo.

Por último, en el área Orbitomedial encontramos una puntuación catalogada como normal - alta, que es la de Clasificación de cartas (errores de mantenimiento) con una  $\bar{X}$ = 0.92, DE= .996, lo cual nos muestra que los evaluados poseen buena flexibilidad mental para cambiar de criterio de clasificación y la tarea que se encuentra en un rango de alteración leve – moderada esta la Puntuación total del Stroop A, se obtuvo una  $\bar{X}$ = 77.67, DE= 3.892, indicándonos que a estos niños les cuesta trabajo controlar sus impulsos al resolver esta tarea, lo cual es acorde a la edad cronológica que tienen.



**Tabla 40**

*Tabla cruzada que muestra la frecuencia entre nivel amistad positiva y puntuación total obtenida de la BANFE – 2*

<b>Nivel Amistad positiva</b>	<b>Alteración Severa</b>	<b>Alteración Leve - Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
<b>1</b>	-	-	8.33%	-
<b>2</b>	-	8.33%	8.33%	8.33%
<b>3</b>	-	8.33%	33.33%	-
<b>4</b>	-	-	25%	-

Por otro lado, con respecto a la subescala de conflicto, observamos que la puntuación disminuye considerablemente, los niños y niñas que reportan un desarrollo normal en la FE, muestran un nivel de conflicto menor en sus relaciones próximas, en contraste con los alumnos que presentaron una alteración leve – moderada, donde se acrecientan los conflictos en sus relaciones con pares (ver tabla 41).

**Tabla 41**

*Tabla cruzada que muestra la frecuencia entre nivel de conflicto y puntuación total obtenida de la BANFE – 2*

<b>Nivel de conflicto</b>	<b>Alteración Severa</b>	<b>Alteración Leve - Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
<b>1</b>	-	-	25%	-
<b>2</b>	-	8.33%	25%	8.33%
<b>3</b>	-	8.33%	16.67%	-
<b>4</b>	-	-	8.33%	-

Por último, en la subescala de balance, tal como se muestra en la tabla 42, podemos observar que los resultados varían, debido a que no se puede distinguir si los alumnos creen que existe una reciprocidad dentro de su relación de amistad, pero también se puede entender,

debido a que el desarrollo de estos, aún no explora el sentido abstracto, por lo cual puede ser un poco confuso para ellos.

**Tabla 42**

*Tabla cruzada que muestra la frecuencia entre nivel de balance y puntuación total obtenida de la BANFE – 2*

<b>Nivel de balance</b>	<b>Alteración Severa</b>	<b>Alteración Leve - Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
<b>1</b>	-	-	16.67%	-
<b>2</b>	-	-	8.33%	-
<b>3</b>	-	16.67%	25%	8.33%
<b>4</b>	-	-	25%	-

Por otro lado, con respecto a los estilos de comunicación, se encontró que la mayoría de la población, tal como se mencionó antes, presenta una forma de comunicación agresiva, pero lo que podemos destacar es que las puntuaciones más altas en el desarrollo de FE, obtuvieron menor puntuación agresiva, con respecto a sus compañeros, cabe recalcar que uno de los criterios de inclusión de esta muestra fue que los niños y niñas obtuvieran puntuaciones altas en este instrumento (ver tabla 43).

**Tabla 43**

*Tabla cruzada que muestra la frecuencia entre estilo de comunicación y puntuación total obtenida de la BANFE – 2*

<b>Nivel de balance</b>	<b>Alteración Severa</b>	<b>Alteración Leve - Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
<b>Asertivo</b>	-	-	-	8.33%
<b>Pasivo</b>	-	-	8.33%	-
<b>Agresivo</b>	-	16.67%	66.67%	-

De la misma forma en la tabla 44 se muestra la relación entre la subescala de angustia compasiva y la puntuación total de la BANFE – 2, se hace una división por sexo, debido a que

la prueba de empatía así lo requiere, donde encontramos que la mayoría de la población tanto en niños y niñas se encuentra en una categoría normal del desarrollo de FE, por lo cual se muestran diferentes puntuaciones con respecto a su nivel de angustia compasiva, donde la mayoría no presenta niveles importantes en esta variable, por lo cual podemos inferir que los niños que tiene un buen desarrollo en las FE ejecutivas, no presentarán problemas emocionales con respecto a la situación de sus semejantes.

#### **Tabla 44**

*Tabla cruzada que muestra la puntuación de angustia compasiva y puntuación total obtenida de la BANFE – 2*

<b>Puntuaciones Angustia compasiva</b>		<b>Alteración Leve - Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
Baja	Niñas	-	8.33%	-
	Niños	-	16.67%	-
Normal	Niñas	8.33%	16.67%	-
	Niños	8.33%	16.67%	8.33%
Alta	Niñas	-	-	-
	Niños	-	16.67%	-

Así mismo, en la subescala de fantasía empática y su relación con la puntuación total de la BANFE – 2, podemos observar que los infantes que presentan una alteración leve – moderada en las FE, presentaron menor puntuación en la fantasía empática, lo que nos indica que les cuesta más imaginarse en escenarios donde son protagonistas o identificarse con caricaturas y resolver problemas de manera eficiente, lo cual tiene relación con el pensamiento abstracto, lo cual puede ser un resultado esperado, debido a la edad que presenta la muestra (ver tabla 45).

**Tabla 45**

*Tabla cruzada que muestra la puntuación de fantasía empática y puntuación total obtenida de la BANFE – 2*

<b>Puntuaciones Fantasía empática</b>	<b>Alteración Leve - Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
Baja	16.67%	25%	-
Normal	-	25%	-
Alta	-	25%	8.33%

Con respecto a la subescala de toma de perspectiva y su relación con la puntuación total de la BANFE – 2 se encontraron los resultados que se pueden observar en la tabla 46, donde como resultado principal podemos observar que los alumnos que obtuvieron un desarrollo con una alteración leve – moderada en la BANFE – 2, presentan una puntuación baja con respecto a la toma de perspectiva, lo que nos indica que les cuesta trabajo entender la forma en que están viviendo situaciones adversas personas allegadas a ellos.

**Tabla 46**

*Tabla cruzada que muestra la puntuación de toma de perspectiva y puntuación total obtenida de la BANFE – 2*

<b>Puntuaciones Toma de perspectiva</b>	<b>Alteración Leve - Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
Baja	16.67%	33.33%	-
Normal	-	41.67%	8.33%
Alta	-	-	-

Por último, en la tabla 47 se muestra la relación entre la subescala comprensión empática y la puntuación total obtenida de la BANFE – 2, donde podemos ver que la mayoría de la población tiene una puntuación por debajo de la media, y en específico los que tienen una alteración leve moderada en FE ejecutivas presentan una puntuación menor con respecto a sus compañeros, lo cual nos indica que les cuesta más trabajo comprender la situación que

presentan sus compañeros, familiares o amigos y poder ayudarlos de manera cognitiva, lo cual puede deberse al proceso de maduración de los lóbulos frontales ya que es una edad muy temprana aún.

**Tabla 47**

*Tabla cruzada que muestra la puntuación de comprensión empática y puntuación total obtenida de la BANFE – 2*

<b>Puntuaciones Toma de perspectiva</b>	<b>Alteración Leve - Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
Baja	16.67%	50%	-
Normal	-	25%	8.33%
Alta	-	-	-

En cuanto a las fortalezas de carácter la muestra que presentó puntuaciones más bajas con respecto a la media esperada fue la que obtuvo como puntuación total una alteración leve – moderada, donde las principales fortalezas a trabajar son la clemencia, integridad, perspectiva y prudencia, siendo esta última, la que menor puntuación obtuvo con respecto a la muestra, por lo cual podemos inferir que ante un mal desarrollo de FE, será necesario trabajar, debido a la falta de maduración de la corteza prefrontal, ya que una de las FE predominantes, es el control inhibitorio.

No obstante, por otro lado, las fortalezas que obtuvieron una puntuación alta con respecto a la media, son la bondad, creatividad, curiosidad y la humildad, esta última tiene mucho que ver con el desarrollo de las funciones ejecutivas, ya que requiere de un grado importante de autorregulación y control inhibitorio.

Por último, con respecto a las escalas de la Batería de Evaluación Infantil, esta batería se divide en tres principales escalas, la primera el perfil de estrés, encontramos relación en una subescala con respecto a la puntuación total de la BANFE – 2, la subescala de regaño castigo,

donde podemos observar los resultados en la tabla 48, donde se nota que lo que más estresa a los alumnos es el regaño por parte de sus padres, y aunado a esto, no existe un buen desarrollo de FE, el estrés podría mermar sus funciones o acrecentarse de peor manera, perjudicando su adaptación al medio.

**Tabla 48**

*Tabla cruzada que muestra la puntuación de la subescala de regaño – castigo de la BEI y puntuación total obtenida de la BANFE – 2*

<b>Puntuación subescala regaño – castigo</b>	<b>Alteración Leve - Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
Baja	-	16.67%	-
Media	8.33%	16.67%	8.33%
Alta	8.33%	41.67%	-

Por otro lado, las subescalas que tuvieron una relación importante con respecto a la puntuación total de la BANFE – 2, son, primero la de resolución de conflictos, donde podemos notar que la mayoría de la población presenta una baja respuesta para poder solucionar conflictos, y específicamente la población con una alteración leve – moderada presenta las menores puntuaciones en esta subescala (ver tabla 49).

**Tabla 49**

*Tabla cruzada que muestra la puntuación de resolución de conflictos y puntuación total obtenida de la BANFE – 2*

<b>Puntuación subescala resolución de conflictos</b>	<b>Alteración Leve - Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
Baja	8.33%	58.33%	-
Media	8.33%	16.67%	8.33%
Alta	-	-	-

Así mismo, en el apartado disfuncional, la subescala que presentó mayor relación con respecto al desarrollo de las FE, fue la subescala de evitación, donde los resultados muestran

que la mayoría de la población utiliza este método de afrontamiento ante diversas situaciones, independientemente del nivel de desarrollo de las FE, donde hasta cierto punto puede considerarse normal, debido a la falta de maduración en la corteza prefrontal (ver tabla 50).

**Tabla 50**

*Tabla cruzada que muestra la puntuación de evitación y puntuación total obtenida de la BANFE – 2*

<b>Puntuación subescala evitación</b>	<b>Alteración Leve - Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>
Baja	-	8.33%	-
Media	-	16.67%	-
Alta	16.67%	50%	8.33%

Por último, con respecto a la subescala de síntomas internalizados y externalizados, encontramos relaciones importantes con diferentes subescalas, las primeras donde se obtuvieron puntuaciones altas, tales como la subescala de comportamiento disruptivo, depresión y agresión, tal como se puede observar en la tabla 51, donde en la última columna se enumera la cantidad de participantes dentro de la muestra, con lo cual podemos inferir que la mayoría de la población, como se ha mencionado anteriormente, tiene problemas de conducta, lo cual puede inferir en el desarrollo de las FE, tal como en la inhibición de impulsos, así como en la flexibilidad cognitiva, lo cual posteriormente, puede presentar o agudizar problemas en el desarrollo dentro de su ámbito escolar, familiar, social o personal.

**Tabla 51**

*Tabla cruzada que muestra las puntuaciones altas en las subescalas de síntomas internalizados y externalizados y puntuación total obtenida de la BANFE – 2*

<b>Puntuación alta subescalas</b>	<b>Alteración Leve – Moderada</b>	<b>Normal</b>	<b>Normal Alto</b>	<b>Submuestra presentada</b>
Comportamiento disruptivo	8.33%	25%	8.33%	n=5
Depresión	8.33%	25%	8.33%	n=5
Agresión	8.33%	58.33%	8.33%	n=7

## CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

La relación de amistad es de gran relevancia en la niñez y en el ámbito escolar, constituyendo la misma un aporte importante al desarrollo psicosocial de las personas (Greco, 2019).

Fomentar la promoción, prevención y el mantenimiento de conductas saludables, mejora la vida de los niños y permite aminorar futuros problemas con respecto al desarrollo social, físico y sobre todo psicológico del infante, específicamente al brindarle herramientas de regulación emocional (Ybarra, Valencia, & Orozco, 2015).

La RE nos permite que el infante comprenda y controle sus propias respuestas emocionales, y también resulta imprescindible para modificar conductas o pensamientos erróneos al momento de evaluar la reacción emocional ante una situación. La dificultad para el control de impulsos y de la conducta, la presencia de ideas irracionales y las dificultades para la identificación de las emociones propias y de otros son factores que se presentan en la mayoría de las personas con problemas de regulación emocional (Hervás & Moral, 2017).

Esta investigación ha examinado la interconexión entre la regulación emocional, las funciones ejecutivas y las habilidades sociales en niños mexicanos, resaltando la importancia de estos constructos en el desarrollo integral de los infantes. Los resultados del estudio sugieren que la regulación emocional desempeña un papel crucial en la capacidad de los niños para gestionar sus emociones y comportamientos, lo que a su vez tiene un impacto significativo en su interacción social y en el desarrollo de funciones ejecutivas, como la planificación, la organización y la autorregulación.

Este trabajo fue dividido en tres fases, la primera con la finalidad de validar una escala psicométrica que nos permitiera conocer la calidad de amistad en la población infantil y así llevar a cabo la segunda fase, que tenía el objetivo de medir la sintomatología interna (regulación emocional) y externa (habilidades sociales) que repercuten en problemas de conducta y por último, en una tercera fase, conocer si existe una relación de estas variables con problemas en el desarrollo de Funciones Ejecutivas.

Con respecto a la primera fase, la adaptación de la Escala de Calidad de la Amistad ha demostrado propiedades psicométricas satisfactorias, lo que proporciona una base empírica sólida para su utilización en población mexicana. Los resultados obtenidos respaldan la validez y confiabilidad del instrumento, lo que permite su aplicación en la evaluación de las características de los vínculos de amistad y el desarrollo de intervenciones efectivas para promover la calidad de las relaciones interpersonales y el bienestar humano.

Mediante el uso del programa estadístico SPSS se determinaron las medias de niños y niñas en habilidades sociales, donde se puede observar una diferencia importante, debido a que los niños obtuvieron una media de  $\bar{X}= 64$ , lo cual indica que su forma de expresarse es de manera agresiva, mientras que las niñas lo hacen de la misma forma teniendo una  $\bar{X}= 63$ , lo cual dista con un estudio llevado a cabo por Reyna y Brussino (2015), donde mencionan que los niños tienden a tener más problemas de conducta, mientras que las niñas presentan mejores habilidades sociales.

Una herramienta fundamental para mejorar el desarrollo psicoemocional del niño es la intervención psicológica basada en evidencia con un enfoque cognitivo conductual y de psicología positiva, que en conjunto permiten la disminución de las conductas y pensamientos desadaptativos y el desarrollo de recursos personales adecuados para la promoción del bienestar. Así el infante a través de estrategias o técnicas específicas podrá favorecer cambios conductuales y cognitivos que influyan en su proceso de desarrollo personal y social (González, 2016).

Aunado a esto, se resalta que el psicólogo en el campo de la salud es un profesional con las habilidades de comprender, tratar y prevenir los problemas de salud mental al igual que los problemas asociados a está, haciendo uso de diversas prácticas de tratamiento psicológico (Navarrete et al., 2016).

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren una correlación positiva entre la regulación emocional adecuada y la exhibición de habilidades sociales efectivas en niños. Esto se traduce en una mayor capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales saludables y productivas. Estos descubrimientos se alinean con la literatura existente, que destaca la importancia de la regulación emocional en la capacidad de los niños para enfrentar situaciones estresantes y establecer vínculos positivos con sus pares (Eisenberg et al., 2010; Zins et al., 2004).

Estudios demuestran que la empatía (cognitiva) y la calidad de la amistad están sumamente ligadas; habilidades tales como el cuidado, el compañerismo y la validación, se correlacionan positivamente (Ackermann et al., 2019). Parkinson y colaboradores (2018) demostraron que tendemos a entablar amistades con personas similares a nosotros, y este hallazgo se confirmó mediante el uso de imágenes de resonancia magnética para escanear los cerebros de los participantes mientras miraban películas basadas en el naturalismo y la cotidianidad, exhibiendo reacciones comparables a estímulos específicos.

Por lo tanto, es fundamental promover estrategias de regulación emocional en niños desde una edad temprana, ya que esto puede tener un impacto positivo en su adaptación social y emocional.

La literatura científica ha demostrado que las funciones ejecutivas, que incluyen habilidades como la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva, son esenciales para el desarrollo de habilidades sociales en niños. Los estudios han mostrado que los niños que poseen un dominio adecuado de estas funciones tienden a ser más competentes en la resolución de conflictos y en la toma de decisiones, lo que les permite interactuar de manera más efectiva con sus compañeros (Blair & Razza, 2007).

La relación entre estas variables sugiere que la intervención en el desarrollo de funciones ejecutivas podría tener un efecto positivo en la regulación emocional y, en consecuencia, en las habilidades sociales.

Es crucial reconocer que el contexto cultural ejerce una influencia significativa en la manifestación y el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales. En el caso de los niños mexicanos, las dinámicas familiares y las expectativas socioculturales pueden modular su capacidad para regular sus emociones y moldear sus patrones de interacción social. Por lo tanto, es esencial considerar estos factores culturales en el diseño de programas de intervención y apoyo destinados a mejorar la regulación emocional y las habilidades sociales en esta población (González et al., 2018).

Existe evidencia que el enfoque Cognitivo-Conductual es efectivo dentro de la práctica psicológica, debido a que se compone por algo más que una serie de técnicas y ostenta lineamientos éticos además de bases metodológicas acordes a las ciencias del comportamiento (Minici et al., 2001). De igual manera las estrategias sustentadas en los principios de la Psicología Positiva han mostrado en la última década una importante aplicación en campos como la salud y la educación, logrando enfocarse en las experiencias positivas y las fortalezas psicológicas (Salanova & Llorens, 2016).

La escuela es uno de los más importantes entornos de desarrollo humano y por esto el sitio por excelencia para facilitar e impulsar el bienestar en todos los niños. La aplicación de la Psicología Positiva dentro del aula, contribuye de manera importante al desarrollo, personal y social de los infantes (Palomera, 2017). Es por eso que esta investigación pretende aportar evidencia científica en el ámbito educativo y social de alumnos de educación primaria con problemas de interacción social con pares. Todo esto a través de la realización y validación de una intervención Cognitivo-Conductual y de Psicología Positiva que permita desarrollar habilidades sociales, regulación emocional y FE en infantes.

### **Limitaciones**

En el contexto de la investigación en instituciones educativas públicas, es común enfrentar circunstancias impredecibles que pueden afectar la validez y confiabilidad de los resultados.

La identificación y análisis de estos factores exógenos pueden contribuir a su mitigación en futuras investigaciones, mejorando así la calidad y precisión de los hallazgos.

A pesar de que no se pueden correr datos estadísticos por la población, se sospecha que existen relaciones estadísticamente significativas, se sugiere aumentar la población

Aunque se realicen esfuerzos para coordinar y programar la recopilación de datos, las instituciones educativas pueden introducir cambios imprevistos en sus horarios y calendarios, lo que puede afectar la implementación de las pruebas psicométricas. De manera similar, la

selección del espacio adecuado para la administración de las pruebas puede verse influenciada por la disponibilidad de espacios y recursos en la institución educativa, los cuales pueden estar sujetos a cambios debido a las necesidades institucionales.

### **Recomendaciones**

Se sugiere que futuras investigaciones amplíen la muestra mediante la incorporación de más instituciones participantes y consideren el desarrollo de un programa de intervención basado en evidencia para mejorar la regulación emocional, reducir los problemas de conducta y fomentar el desarrollo de las funciones ejecutivas en niños (Lima & Straffon, 2018).

Es fundamental considerar las particularidades de cada institución educativa y realizar intervenciones con poblaciones diversas.

La evaluación y la intervención son habilidades profesionales esenciales para los psicólogos, y su dominio garantiza un diagnóstico y un tratamiento efectivos. Por lo tanto, se espera que los resultados de esta investigación puedan informar la planificación y ejecución de tratamientos efectivos para atender las necesidades de los niños.

## REFERENCIAS

- Ackermann, K., Martinelli, A., Bernhard, A., Freitag, C. M., Büttner, G., & Schwenck, C. (2019). Friendship Quality in Youth With and Without Disruptive Behavior Disorders: The Role of Empathy, Aggression, and Callousness. *Child psychiatry and human development*, 50(5), 776–788. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00880-x>
- Almaraz, D., Coeto, G., & Camacho, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206.
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L. C., Galli, J. I., & Guzmán, J. I. N. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma psicológica*, 24(2), 79-86.
- Andrés, M. L., Vernucci, S., García Coni, A., Richard's, M. M., Amazzini, M. L., & Paradiso, R. (2020). Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), e-2284. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2284>
- Bautista-Díaz, M. L., Franco-Paredes, K., & Hickman-Rodríguez, H. (2022). Objetividad, validez y confiabilidad: atributos científicos de los instrumentos de medición. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 11(21), 66-71.
- Bharti, S. (2021) Emotional Development in Adolescents. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 6(3): 138-142
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Boggino, N. (2003). Valores y las Normas Sociales en la escuela. *Homo*.

- Bohórquez López, C. & Rodríguez-Cárdenas, D. E. (2014). Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 325-338
- Bonilla-Santos, J., Gómez-Morales, D. F., Gutiérrez-Sterling, D., González-Hernández, A., & Bonilla-Santos, G. (2021). Empatía: medidas cognitivas y psicofisiológicas en población infantil. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30(1), 81-90.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. *Paidós*
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471–484. <https://doi.org/10.1177/0265407594113011>
- Calua, M. R., Delgado, Y. L., & López, Ó. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(4), 315-334.
- Caballero González, A. (2000). Transformar los conflictos: una apuesta. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*.
- Calvo, T. (2001) La concepción aristotélica de la amistad.
- Carlson, N. R. (2014). Fisiología de la conducta. *Pearson, Educación*
- Carvajal, R. (2018). Viabilidad del modelo del cerebro triuno en educación. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(8), 11-35.
- Chan R.C., Shum, D., Touloupoulou T., et al. (2008) Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology* 23(2): 201–216
- Consuelos, M. (2022, noviembre 15). *Amistad en diferentes contextos de Latinoamérica* [Seminario]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

- Contini, E. N. (2018). Algunos enlaces conceptuales entre psicopatología del desarrollo, personalidad y evaluación psicológica infantojuvenil. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 147-157. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1604>
- Correa, M. R., & González, P. (2002). Evolución del concepto de amistad en niños de cuatro a doce años. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 2(2), 175-189. Universidad Metropolitana.
- Da dalt de Mangione, E. C., & de Anglat, H. D. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140.
- Da Silva, J. L., De Oliveira, W, Carlos, D., Da Silva E. A., Rosário, R., & Iossi, M. A. (2018). Intervención en habilidades sociales y bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71, 1085-1091.
- Domínguez – Lara, S. & Torres – Villalobos, G. (2021). Aspectos éticos de la investigación mediada por internet: Un recordatorio. *Educación Médica* 22(3). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.011>
- Durán, T. (2018). Propuesta de un programa para el desarrollo de la autorregulación en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Boletín Médico de Postgrado*, 34(2), 7-12.
- Dys, S. P., Zuffianò, A., Orsanska, V., Zaazou, N. y Malti, T. (2022). Children’s Attentional Orientation Is Associated With Their Kind Emotion [La orientación atencional de los niños está asociada con sus emociones amables]. *Psicología del desarrollo*, 58(9), <https://doi.org/10.1037/dev000138>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and children's maladjustment: A longitudinal study. *Emotion*, 10(5), 775-786. <https://doi.org/10.1037/a0021000>

- Ekman, P., & O'Sullivan, M. (1991). Facial expression: Methods, means, and mores. In R. S. Feldman & B. Rimé (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior*. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme; Cambridge University Press.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550–553.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.550>
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. En T. Dalgleish, & T. Power (Edits.), *The Handbook of Cognition and Emotion*. New York: John Wiley & Sons
- Elices, M. (2016). Disregulación emocional y mindfulness en el trastorno límite de la personalidad: características y tratamiento [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona] *Dipòsit Digital de Documents de la UAB*.  
<https://ddd.uab.cat/record/166159>
- Erber, R., & Erber, M. W. (2000). The self-regulation of moods: Second thoughts on the importance of happiness in everyday life. *Psychological inquiry*, 11(3), 142-148.
- Escobar, N., & Guzmán-González, M. (2019). Optimism and childhood: Theory and current state of research. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(5), 761.
- Eslinger, P. J., Anders, S., Ballarini, T., Boutros, S., Krach, S., Mayer, A. V., Moll, J., Newton, T. L., Schroeter, M. L., de Oliveira-Souza, R., Raber, J., Sullivan, G. B., Swain, J. E., Lowe, L., & Zahn, R. (2021). The neuroscience of social feelings: mechanisms of adaptive social functioning. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 128, 592–620. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.05.028>
- Espinoza – Alvarado, N. E., & Guerrero Toro, J. R. (2023). El desarrollo socioemocional en niños de cuatro años de educación inicial [Tesis de grado, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Víctor Andrés Belaunde” Jaén] *Repositorio digital de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Víctor Andrés Belaunde”*  
<https://repositorio.eesppvab.edu.pe/handle/EESPPVAB/84>.

- Ferguson, H.J., Brunson, V.E.A. & Bradford, E.E.F. (2021) The developmental trajectories of executive function from adolescence to old age. *Scientific Report*, 11 (1382).  
<https://doi.org/10.1038/s41598-020-80866-1>
- Fernandes, B.; Wright, M.; Essau, C.A. (2023) The Role of Emotion Regulation and Executive Functioning in the Intervention Outcome of Children with Emotional and Behavioral Problems. *Children*, 10, 139. <https://doi.org/10.3390/children10010139>
- Flores, J. C. & Ostrosky – Shejet, F. (2012) Neuropsicología de los lóbulos frontales. *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. El Manual Moderno: 1 – 13
- Flores, L. M., Villegas, Z. P., Martínez, O., y Palacios, S. P. (2017) Modelo psicoambiental de la agresión infantil. *Revista electrónica de Psicología de la FES Zaragoza*, 7(14), 14-19.
- Gaitán Gómez, O. L., & Aristizábal Hoyos, G. P. (2016). Corteza prefrontal: sustrato de las funciones mentales superiores. *Revista CuidArte*, 5(9), 45–66.  
<https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2016.5.9.69123>
- Giraldo, L. F. G., & Díaz, O. H. (2018). Tipos de amistad según Aristóteles: diferencias entre la amistad por placer, por utilidad y la amistad verdadera. *Revista Espacios*, 39(6), 25.
- Gallagher, M. W., López, S. J., & Pressman, S. D. (2013). Optimism is universal: exploring the presence and benefits of optimism in a representative sample of the world. *Journal of personality*, 81(5), 429–440. <https://doi.org/10.1111/jopy.12026>
- Gómez-Ramírez, R. del P. (2017). La evaluación psicológica infantil: metodología y aplicación de las técnicas proyectivas y psicométricas. *Poiésis*, 33, 104-118.  
<https://doi.org/10.21501/16920945.2500>

- González, S. (2013). Promover en los niños la negociación entre pares (Doctoral dissertation, UPN-095).
- González Ramírez, M. T., & Landero Hernández, R. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una muestra de estudiantes. *Acta de investigación psicológica*, 4(2), 1464-1480.
- González, M. (2015) Funciones ejecutivas y lóbulos frontales. *Desarrollo de las funciones ejecutivas en preescolar*. El Manual Moderno
- González, J. (2016). Prologo. *En Terapia en contexto: una aproximación al ejercicio psicoterapéutico*. El Manual Moderno.
- González, A., López, M., & Martínez, J. (2018). La influencia de la cultura en la regulación emocional y las habilidades sociales en niños mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.rmp.2018.01.003>
- Greco, C. (2019). ¿Cómo es un mejor amigo o mejor amiga? Características de los vínculos de amistad en niños y niñas de Argentina. *Actualidades en Psicología*, 33(126), 69 -82. <https://doi.org/10.15517/ap.v33i126.31633>
- Gross J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299
- Heras – Sevilla, D., Cepa Serrano, A., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las habilidades emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 67.
- Hervás, G., & Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1-2), 9-36.

- Hofmann, S., Asnaani, A., Vonk, I., Sawyer, A. & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: a review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36(1), 427-440. <https://www.readcube.com/articles/10.1007/s10608-012-9476-1>
- Hogan, T. P. (2015). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. Editorial El Manual Moderno.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Springer Science & Business Media.
- Jiménez Hernández, M. (1995). *Psicopatología Infantil*. Málaga: Aljibe
- Knapp, K., & Morton, B. (2013). *El desarrollo del cerebro y las funciones ejecutivas*. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*.
- Krumm, G., Arán Filippetti, V., & Kimel, E. (2020). Funciones ejecutivas en niños escolarizados con alta y baja creatividad. *Psicogente*, 23(44), 54-72.
- Lacunza, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes: su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 23(1), 159-182
- Lamborn, SD, Fischer, KW y Pipp, S. (1994). Crítica constructiva y mentiras sociales: una secuencia de desarrollo para comprender la honestidad y la amabilidad en las interacciones sociales. *Psicología del desarrollo*, 30(4), 495–508. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.30.4.495>
- Larsen, R. L. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquire*, 11, 129-141.
- Llacuna, J., & Pujol, L. (2004). La conducta asertiva como habilidad social. *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España*.
- León-Jiménez, S., Villarejo-Carballido, B., López de Aguilera, G., & Puigvert, L. (2020). Impulsando la empatía y la amistad de los niños. *Sostenibilidad*, 12 (18), 7288.

- Lima, A. & Straffon, D. (2018) Intervención Cognitivo Conductual con componentes de Psicología Positiva para desarrollar Fortalezas de Carácter en Niños con y sin Sintomatología Depresiva. (Tesis de Licenciatura). *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.*
- López, Mariana Beatriz (2012). La empatía: una integración de modelos teóricos. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.* Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lozano, A., y Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias* 11(1), 159 – 172
- MacLean P., Kral V. (1973). A Triune Concept of the Brain and Behaviour. Including Psychology of memory and Sleep and dreaming; papers presented at Queen's University, Kingston, Ontario, February, 1969
- Marino, J. C. (2010). Actualización en tests neuropsicológicos de funciones ejecutivas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 34-45
- Martínez-González, A. E., & Piqueras-Rodríguez, J. A. (2010). Eficacia de la terapia cognitivo-conductual en trastornos afectivos y de ansiedad mediante neuroimagen funcional. *Rev Neurol*, 50(3), 167-178.
- Matthys, W., & Schutter, D. J. (2021). Increasing Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy for Conduct Problems in Children and Adolescents: What Can We Learn from Neuroimaging Studies? *Clinical child and family psychology review*, 24(3), 484-499. <https://doi.org/10.1007/s10567-021-00346-4>
- Meneses, J. (2014). Aproximación histórica y conceptos básicos de la psicometría. *Psicometría. Barcelona: UOC.*

- Mikulic, I. (2007). Construcción y adaptación de pruebas psicológicas. Manuscrito inédito, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 10.
- Minici, A., Rivadeneira, C., & Dahab, J. (2001). ¿Qué es la terapia cognitivo conductual? *Revista de terapia cognitivo conductual, 1*, 1-6.
- Monjas, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. CEPE
- 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), 13-23. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12202>
- Navarrete, J., Escoffié, E., y Castillo, R. (2016). Aproximación hacia la práctica psicoterapéutica. *En Terapia en contexto: una aproximación al ejercicio psicoterapéutico* (pp. 3-14). El Manual Moderno
- Núñez, F. A., Porrás-Cruz, L. T., & Cárdenas-Soler, R. N. (2021). Empatía y educación en la infancia y la niñez: un estado actual de la cuestión. *Pensamiento y Acción, 31*, 74–90. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12569>
- Oliden, P. E. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema, 15*(2), 315-321.
- Osés, R. M., Duarte, E., & Pinto, M. de L. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(3), 176–186. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/886/1485>
- Palomera, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: Un cambio con raíces profundas. *Papeles del psicólogo, 38*(1), 66-71.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social

dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.29.4.611>

Parkinson, C., Kleinbaum, A. M., & Wheatley, T. (2018). Similar neural responses predict friendship. *Nature communications*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.1038/s41467-017-02722-7>

Pasche, A. D., Fernández, J. V., Schott, F., Barbosa, T. P., & Vasconcellos, S. J. L. (2019). Treinamento de habilidades sociais no contexto escolar-um relato de experiência. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(2), 166-179.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpi/v11n2/12.pdf>

Paschcuan, Daniela. (2016). Calidad de la amistad (Tesina de grado). *Mendoza, Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología*. <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/720>

Paz Guerra, S., & Peña Herrera, B. (2021). *Fundamentos de la evaluación psicológica*.

Pérez – Díaz, Y., Guerra-Morales, V. M., Zamora-Fleites, Y., & Grau-Ábalo, R. (2014). Regulación emocional en adolescentes con hipertensión arterial esencial. *Revista cubana de medicina*, 53(4), 392-401.

Perkins, N., Sehmbi, T., & Smith, P. (2022). Effects of Kindness-and Compassion-Based Meditation on Wellbeing, Prosociality, and Cognitive Functioning in Children and Adolescents: a Systematic Review. *Mindfulness*, 13(9), 2103-2127.

<https://doi.org/10.1007/s12671-022-01925-4>

Pino Melgarejo, M. M., & Urrego Betancourt, Y. (2013). La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias ciudadanas en el contexto educativo. *Cultura Educación Sociedad*, 4(1).

Pinto, M. L., y Madera, C. M. (2017). Estudio exploratorio de las habilidades sociales en niños de una escuela primaria de la ciudad de Mérida. *Magister: revista de*

*formación del profesorado e investigación educativa*, 29(2), 1-8.

<https://doi.org/10.17811/msg.29.2.2017.1-8>

Quevedo-Blasco, R. (2022). Desarrollo Histórico De La Evaluación Psicológica (1883-2022).

*Educação No Contexto Contemporâneo: Ensino, Diálogos e Perspectivas 1*, 197.

Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252.

Ramos Vega, Z. (2018). Los test en los campos aplicados de la psicología. *Psicometría*

*básica*. Fundación Universitaria del Área Andina.

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.5 en línea].

<<https://dle.rae.es>> [16 de abril de 2022].

Reidl, L., & Jurado, S. (2006). *Culpa y vergüenza*. UNAM.

Rendón, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Revista*

*Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 3(2), 349-363.

<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2007.0002.13>

Resett, S. A., Rodríguez, L. M., & Moreno, J. E. (2013). Evaluación de la calidad de la amistad en niños argentinos. *Acta Psiquiátrica Psicol Am Lat.*, 59(2): 94-103

Reyes M. y Tena E. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica: Una guía para terapeutas*. Editorial El Manual Moderno.

Rodríguez, L. M., Resett, S., Grinóveno, M., y Moreno, J. E. (2015). Propiedades

Psicométricas de la Escala de Calidad de la Amistad en español. *Anuario de Psicología*, 45 (2), 219-234.

Rodríguez-Martín, Boris & Molerio-Pérez, Osana. (2012). Validación de Instrumentos

Psicológicos Criterios Básicos. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba.

- Romero-Iribas, A., & Camilli-Trujillo, C. (2023). Diseño y validación de una Escala de Amistad de Carácter para jóvenes. *Revista española de pedagogía*, 81(286), 529-554. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-05>
- Roncero, C. (2015). La validación de instrumentos psicométricos: un asunto capital en la salud mental. *Salud mental*, 38(4), 235-236. <http://dx.doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.032>
- Rosenfeld, A. J. (2019). La neurociencia de la felicidad y el bienestar. *Clínicas Psiquiátricas de Niños y Adolescentes de América del Norte*, 28(2).  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chc.2018.11.002>
- Rubin, J.Z. y Brown, B.R. (1975). *La Psicología Social de la Negociación y la Negociación*. Nueva York: Prensa Académica.
- Ruiz, F. J., Cuadros, J., & Lewis, S. (2019). NeuroArte un programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas en niños con TDAH. *Inclusión y Desarrollo*, 6(1), 83-92.  
<http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.1.2019.83-92>
- Salanova, M., Llorens, S., & Martínez, I. M. (2016). Aportaciones desde la Psicología Organizacional Positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 177–184.
- Santa-Cruz, C., & Rosas, R. (2017). Mapping of executive functions/Cartografía de las funciones ejecutivas. *Studies in Psychology*, 38(2), 284-310.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2017.1311459>
- Salehinejad, M.A., Ghanavati, E., Rashid, M. H. y Nitsche, M. A. (2021). Funciones ejecutivas calientes y frías en el cerebro: una red prefrontal-cingular. *Avances en el cerebro y la neurociencia*, 5. <https://doi.org/10.1177/23982128211007769>
- San Martín Zapatero, A., & Ortega-Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias

Sociales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 38, 3–16.

<https://doi.org/10.7203/dces.38.15648>

Seligman, M. E. (2014). *Niños optimistas*. España: Penguin Random House Grupo Editorial España.

Sharabany, R. (1994). Intimate Friendship Scale: Conceptual underpinnings, psychometric properties and construct validity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 449–469. <https://doi.org/10.1177/0265407594113010>

Skinner, B. (1974) Emoción. *Ciencia y conducta humana*, 189 - 191.

Siffredi, V., Liverani, MC, Hüppi, PS, Freitas, LG, De Albuquerque, J., Gimbert, F., ... & Hà-Vinh Leuchter, R. (2021). El efecto de una intervención basada en mindfulness sobre las competencias ejecutivas, conductuales y socioemocionales en jóvenes adolescentes muy prematuros. *Informes científicos*, 11(1), <https://doi.org/10.1038/s41598-021-98608-2>.

Sociedad Mexicana de Psicología (2014). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.

Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

Toro, J., y Yepes, M. (2018). *El cerebro del siglo XXI*. Editorial El Manual Moderno Colombia SAS.

Turner, R. J., & Brown, R. L. (2010). *Social support and mental health. A handbook for the study of mental health: Social contexts, theories, and systems*, 2, 200-212.

Valencia-Ortiz, A. I., Padilla-López, A., & González-Osornio, G. (2022). Efecto del Modelo de Educación por Experiencia en las funciones ejecutivas de niños y niñas adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(57). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i57.6329>

- Velázquez, A., y Rojas, Y. H. (2009). Neuropsicología de las emociones: el aporte de Charles Darwin. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 3(2), 225-233.
- Vacher, C., Romo, L., Dereure, M., Soler, M., Picot, MC y Purper-Ouakil, D. (2022). Eficacia de la terapia cognitiva conductual sobre el comportamiento agresivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y desregulación emocional: protocolo de estudio de un ensayo controlado aleatorio. *Ensayos*, 23(1), 124. <https://doi.org/10.1186/s13063-022-05996-5>
- Weingarten, J. P., Bowker, J. C., Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2024). Maternal beliefs about the benefits and costs of child and adolescent friendship. *The British journal of developmental psychology*, 42(1), 78–96. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12466>
- Weiss, M. R., & Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: Relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of sport & exercise psychology*, 24(4), 420–437. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.4.420>
- Wilkinson, R. B. (2008). Development and properties of the adolescent friendship attachment scale. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(10), 1270–1279. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9141-7>
- Xu, X., Liu, Z., Gong, S., & Wu, Y. (2022). The Relationship between Empathy and Attachment in Children and Adolescents: Three-Level Meta-Analyses. *International journal of environmental research and public health*, 19(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph19031391>
- Yu, S. Y., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2011). Children's friendship development: A comparative study. *Early Childhood Research and Practice*, 13(1).

Zanatta, E. (2010) Construcción de pruebas psicométricas.

<http://ri.uaemex.mx/bitstream/20.500.11799/67953/1/CAP%C3%8DTULO.+Construcci%C3%B3n+de+pruebas2.pdf>

Zavala-Berbena, M. A., Valadez Sierra, M. D. los D., & Vargas Vivero, M. D. C. (2008).

Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15).

<https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1291>

Zelazo P.D., & Carlson S.M. (2012) Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives* 6(4): 354–360

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Teachers College Press.*

## ANEXOS

### Anexo 1

#### EJEMPLO DE ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA PARA NIÑOS

Adaptado por Lara y Silva, 2002

#### Children's Assertive Behavior Scale

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado Escolar: \_\_\_\_\_

Fecha de aplicación: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Instrucciones:** De entre las 5 respuestas que aparecen abajo de la pregunta tienes que elegir una y seleccionar la respuesta que se parezca más a lo que tú acostumbras a hacer

1. Un niño(a) o un adulto te dice: "Creo que eres una persona agradable (buena onda)". Lo que normalmente dirías es:
  - . No, no soy tan agradable
  - a. ¡Sí, creo que soy el mejor!
  - b. Gracias
  - c. No le dices nada, pero te da pena
  - d. Gracias, realmente soy fabuloso
0. Un niño(a) o un adulto hace algo que crees es realmente fabuloso. Lo que normalmente le dirías es:
  - . "Está bien" y actúas como si no fuera tan fabuloso
  - a. "Está bien, pero he visto cosas mejores"
  - b. No dices nada
  - c. "Yo puedo hacerlo mejor"
  - d. "¡Eso es realmente fantástico!"
0. Estas haciendo algo que te gusta y piensas o crees que está muy bien. Un niño(a) o un adulto te dice: "¡No me gusta lo que estás haciendo!". Lo que normalmente dirías es:
  - . "¡Eres un tonto!"
  - a. "Yo creo que si está bien"
  - b. "Tienes razón", pero en verdad no estás de acuerdo
  - c. "Para mí es fantástico; además ¡qué te importa!"
  - d. Te sientes lastimado y no dices nada
0. Se te olvidó algo que debiste traer y un niño(a) o un adulto dice "¡Ay, eres tan tonto que no se te olvida la cabeza porque la traes pegada!". Lo que normalmente dirías es:
  - . "Yo soy más listo que tú; además ¡tú qué sabes!"
  - a. "Sí, tienes razón, a veces parezco tonto"
  - b. "El tonto serás tú"
  - c. "Nadie es perfecto, ¡No soy tonto sólo porque se me olvidó algo!"
  - d. No dices nada o lo ignoras
0. Un amigo(a) con quien quedaste de verte llega 30 minutos tarde, y eso te molesta. Tu amigo(a) no te dice porque llegó tarde. Lo que normalmente le dirías es:
  - . "Me molesta que me dejes esperando así"
  - a. "Me estaba preguntando a qué hora llegarías"
  - b. "Es la última vez que te espero"
  - c. No le diría nada
  - d. "¡Eres un tonto, llegas tarde!"
0. Necesitas que un niño(a) o un adulto haga algo por ti. Lo que normalmente dirías es:
  - . No pediría ayuda
  - a. "¡Tienes que hacer esto por mí!"
  - b. "¿Me harías un favor? Y explicas qué es lo que necesitas"
  - c. Das a entender que necesitas algo
  - d. "Quiero que hagas esto por mí"
0. Un niño(a) te pide que hagas algo, que te obliga a dejar de hacer lo que te gusta mucho. Lo que normalmente dirías es:
  - . "Tengo otra cosa que hacer; pero haré lo que quieras"
  - a. "De ninguna manera, búscate a otro"
  - b. "Está bien, haré lo que quieres"
  - c. "¡Olvidalo y lárgate!"
  - d. "Ya tengo otro caso que hacer, a lo mejor la próxima vez"
0. Ves a un niño(a) que te gustaría conocer. Lo que normalmente dirías es:
  - . Le gritas y le dices que se te acerque
  - a. Te acercas, te presentas y comienzas a conversar
  - b. Caminas hacia ese niño(a) y esperas a que te dirija la palabra
  - c. Te le acercas y empiezas a hablar de las grandes cosas que has logrado
  - d. No le dices nada

## Anexo 2

# EJEMPLO DE PROTOCOLO DE LA BATERÍA NEUROPSICOLÓGICA DE FUNCIONES EJECUTIVAS Y LÓBULOS FRONTALES

Flores, Ostrosky & Lozano, 2014



## Protocolo

Julio César Flores Lázaro, Feggy Ostrosky Shejet y Asucena Lozano Gutiérrez

### DATOS GENERALES

NOMBRE \_\_\_\_\_  
FECHA DE EVALUACIÓN \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ NO. EXPEDIENTE \_\_\_\_\_  
FECHA DE NACIMIENTO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ IDIOMA \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ GÉNERO \_\_\_\_\_ ESCOLARIDAD \_\_\_\_\_  
LATERALIDAD \_\_\_\_\_ OCUPACIÓN \_\_\_\_\_  
ESCOLARIDAD MADRE \_\_\_\_\_ ESCOLARIDAD PADRE \_\_\_\_\_  
REFERIDO POR \_\_\_\_\_ TELÉFONO \_\_\_\_\_  
MOTIVO DE CONSULTA \_\_\_\_\_

### OBSERVACIONES MÉDICAS Y NEUROLÓGICAS

I.- Estado de alerta: conciente, somnoliento, estuporoso, comatoso, etc.

II.- En caso de que la persona esté tomando algún medicamento, especifique cuál, la dosis y la duración del tratamiento:

III.- Otros exámenes: angiografía, electroencefalografía, otros.

IV.- Antecedentes médicos, niños, adolescentes y adultos:

IV.- Antecedentes médicos:

Marque con una "X" en caso de que tenga o haya tenido alguna de las siguientes enfermedades:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Hipertensión Arterial                     | <input type="checkbox"/> Traumatismos craneoencefálicos |
| <input type="checkbox"/> Enfermedades pulmonares                   | <input type="checkbox"/> Diabetes                       |
| <input type="checkbox"/> Alcoholismo                               | <input type="checkbox"/> Tiroidismo                     |
| <input type="checkbox"/> Farmacodependencia                        | <input type="checkbox"/> Accidentes cerebrovasculares   |
| <input type="checkbox"/> Disminución de agudeza visual o auditiva. | <input type="checkbox"/> Otros _____                    |

 **Manual Moderno**  
D.R. © 2014 por Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.  
Av. Sonora 206, Col. Hipódromo, 06100, México, D.F.  
Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Reg. núm. 39

  
100-2

0518

Nota: Este cuadernillo está impreso en color. NO LO ACEPTE si no cumple ese requisito.



Anexo 3

**Consentimiento Informado**

¡Nos es grato informarle que el Cuerpo Académico de "Salud Emocional" de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se encuentra realizando una investigación para conocer las principales respuestas emocionales de los niños y niñas con la finalidad de promover su bienestar y salud! En ese sentido, se dará seguimiento a las necesidades detectadas en la escuela de su hijo(a) durante el periodo escolar 2022 - 2023, para lo cual se emplearán técnicas de recolección de datos demográficos, psicológicos y neuropsicológicos, así como técnicas de intervención preventiva para promover la convivencia sana entre el alumnado, el profesorado y las familias. Por tal motivo solicitamos su consentimiento para aplicar una batería de instrumentos y talleres preventivos en su hijo(a), considerando que éstos se apegan en todo momento a lo dispuesto en el código ético del psicólogo, por lo que se mantendrá la confidencialidad de la participación de los niños y niñas. La aplicación de la batería y los talleres se realizarán en los horarios y días previamente establecidos con la institución para no afectar las actividades académicas. Los responsables de esta actividad son la Dra. Andrómeda I. Valencia Ortiz y el Dr. Rubén Cruz García, profesores Investigadores de ICsa. Sin más por el momento me despido de usted, agradeciendo de antemano su atención y apoyo.

He leído y comprendo las características de la investigación-intervención que realiza el Cuerpo Académico de Salud Emocional" de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en el cual está invitado a participar mi hijo(a):

\_\_\_\_\_ del grupo: \_\_\_\_\_.

ACEPTO que participe en este proyecto:

\_\_\_\_\_  
 Nombre y firma del padre o tutor



Circuito Ex Hacienda La Concepción S/N  
 Carretera Pachuca Actopan  
 San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo, México; C.P. 42160  
 Teléfono: 52 (771) 71 720-00 Ext.5104, 5118 y 4313  
 psicologia@uaeh.edu.mx

[www.uaeh.edu.mx](http://www.uaeh.edu.mx)

## Anexo 4

### EJEMPLO DE ESCALA DE ESCALA DE CALIDAD DE AMISTAD EN NIÑOS MEXICANOS

Adaptado y validada por Consuelos, Rodríguez, Valencia, Schönfeld, Moreno y García, 2024



## Escala de Calidad de Amistad

A continuación verás una serie de situaciones que deberás contestar imaginando \* en como te llevas con tu mejor amigo



	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mi amigo (a) y yo pasamos mucho tiempo libre juntos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi amigo(a) y yo hacemos cosas juntos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi amigo(a) me da consejos cuando los necesito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Anexo 5

Fotografía tomada durante la aplicación de la aplicación de las baterías psicométricas

