

**Impacto de una intervención pedagógica en expresión artística en la regulación emocional
en la infancia**

Zulma Rubiano Mantilla

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Infantil

Chía, Colombia

2024

**Impacto de una intervención pedagógica en expresión artística en la regulación emocional
en la infancia**

Zulma Rubiano Mantilla

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Desarrollo Infantil

Director

Jaime Castro Martínez

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Infantil

Chía, Colombia

2024

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
ANTECEDENTES	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	25
JUSTIFICACIÓN	30
MARCO CONCEPTUAL	34
EL APEGO COMO ANTECEDENTE DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL	34
DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES	37
LA REGULACIÓN EMOCIONAL	39
LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA FACILITADORA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA	43
<i>Expresión artística y pedagogía</i>	43
<i>Expresión artística y emoción</i>	44
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	45
HIPÓTESIS	45
OBJETIVOS	46
OBJETIVO GENERAL	46
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	46
METODOLOGÍA	47
ENFOQUE	47
ALCANCE	48
DISEÑO	49
<i>Diseño de pretest- post-test con grupo control - dentro de diseños bivalentes</i>	51
PARTICIPANTES	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	55
<i>Lista de verificación Regulación Emocional (ERC) Niños de 3 a 12 años</i>	55
VARIABLES DE ANÁLISIS	58
<i>Expresión Artística</i>	58
<i>Regulación emocional</i>	59
ANÁLISIS DE DATOS.....	60
ASPECTOS ÉTICOS.....	60
DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN EN EXPRESIÓN ARTÍSTICA.....	62
RESULTADOS.....	73
DISCUSIÓN.....	80
CONCLUSIONES.....	84
LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	84
RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	85
ANEXOS	103
ANEXO 1. DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA Y CUIDADORES	103
ANEXO 2. FORMATO DE ASENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE EDAD (7-14 AÑOS)	105
ANEXO 3. PRUEBA ERC	110

Dedicatoria

A mi Poder Superior por su infinita bondad, su protección diaria y el permitirme vivir experiencias, forjar sueños y alcanzar metas que a veces en mi humanidad serian inalcanzables.

Agradezco

A mis padres por su ejemplo, apoyo continuo e incondicional. Quienes con su constante voz de aliento y amor siempre me han brindado lo mejor de sí para mi formación y crecimiento personal.

A mis hijos mi motor desde que estuvieron en mi vientre; ya que han sido la mayor BENDICIÓN y fortaleza de mi vida. Pues la maternidad está colmada de lecciones de amor incondicional y desprendimiento emocional que han sido forjadoras de mi carácter.

A mi gran amor por tantos años compartidos, tanto apoyo recibido y por siempre estar ahí hombro a hombro en mi caminar.

A mi hermana, demás familiares y amigos que siempre estuvieron ahí para recordarme lo fuerte y capaz que soy.

Finalmente tengo en el alma un agradecimiento especial a mi asesor de tesis por su dedicación y guía, a cada docente de la universidad y a mis compañeros con los que vivimos esta experiencia académica y constantemente fuimos apoyo los unos de los otros más que compañeros fuimos aliados.

Introducción

El desarrollo de los seres humanos por la complejidad intrínseca conlleva a fortalecer diversos aspectos, uno de estos son las competencias emocionales las cuales ofrecen a los niños herramientas para enfrentar desafíos emocionales, sociales y psicológicos en la adolescencia y en la edad adulta. Por lo tanto, alcanzar estabilidad emocional y desenvolverse en sociedad.

La educación emocional es una tarea educativa continua que procura impulsar las competencias emocionales como componente fundamental del desarrollo humano y así formar al ser humano para la vida en pro del bienestar personal y social (Bisquerra, 2009). Lo anterior expresa la importancia del rol docente en pro de la educación emocional de las personas con las cuales trabajamos diariamente.

Es importante tener en cuenta que las emociones tienen un papel fundamental en la vida de las personas ya que desempeñan funciones adaptativas que son indispensables en la conservación de la especie. Cuando las emociones se gestionan de forma inadecuada interfieren con prácticas de vida saludables; aumentando conductas que provocan desequilibrios en el organismo y afectando a nivel psicológico (Piqueras et al., 2009).

Este documento comunica el proceso implementado en el proyecto de investigación cuyo título es "*Impacto de una intervención pedagógica en expresión artística en la regulación emocional en la infancia*", el cual se originó con base en un diagnóstico realizado en la labor como docente de básica primaria; la cual día a día plantea diversas situaciones para mediar. Entonces se identifica como necesidad fortalecer la regulación emocional infantil.

De acuerdo con Bisquerra (2003) el desarrollo emocional está formado por las siguientes competencias emocionales: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía

emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el bienestar. Para este estudio, y de acuerdo con lo analizado de forma contextual y particular en los participantes, se evidenció la necesidad de fortalecer la regulación emocional ya que a los estudiantes se les dificultaba bastante gestionar sus emociones, lo cual se demostraba en la convivencia diaria en la institución educativa.

En este estudio se diseñó una intervención en expresión artística la cual está formada por cinco sesiones: Expresión musical, Expresión corporal, Expresión pictórica, Expresión dramático teatral y Expresión escultórica. Dicha intervención permitió la articulación de la expresión artística en la planeación de acuerdo con la organización y autonomía de cada docente. El proyecto inicialmente se orientó al trabajo con los estudiantes de grado primero del colegio en el cual labora la investigadora, y se compartió a inicio de año con los docentes de básica primaria para ser replicada en cada curso, conservando el objetivo inicial de fortalecer la regulación emocional infantil.

Cabe resaltar que dicha intervención se puede implementar sin tener formación particular en el área artística pues es una propuesta clara, puntual y entendible. Se busca, a través de esta intervención novedosa y flexible, que los estudiantes puedan contemplar, crear, expresar y concretar su desarrollo emocional por medio de la expresión artística.

Antecedentes

Para la revisión de antecedentes del proyecto de investigación sobre expresión artística y regulación emocional, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva y el análisis en diversas bases de datos y repositorios, incluyendo Scopus, Science Direct, Scielo, Redalyc y Google Académico. Esta búsqueda abarcó recursos en español y algunos en inglés, y se emplearon términos de búsqueda específicos como “expresión artística”, “regulación emocional”, “competencias emocionales”, “inteligencia emocional” e “infancia”.

La investigación involucró la consulta de un total de 112 publicaciones, de las cuales se seleccionaron 21 escritos compuestos por 11 artículos y 10 tesis, publicados en el período comprendido entre 2010 y 2023. La selección de estas fuentes se basó en criterios rigurosos que aseguraron su relevancia directa con el tema central de esta indagación y su contribución al desarrollo de las variables estudiadas. Una vez culminada la selección de las fuentes, se procedió a la elaboración de los Análisis de Referencias y Estructuras Semánticas (RAES), lo que permitió la creación de un mapa conceptual y la identificación de las variables esenciales de la investigación. Inicialmente, se abordaron trabajos que exploran la articulación de las variables expresión artística y regulación emocional y, posteriormente, se exponen otros estudios que analizan cada una de estas variables de manera individual.

Entre las investigaciones seleccionadas destaca la tesis de Robles (2018), publicada en San Luis Potosí. En este estudio, el autor se propuso desarrollar la autorregulación emocional en estudiantes a través de la música, el teatro y la pintura, con el objetivo de fomentar un ambiente de respeto en la convivencia entre compañeros. La investigación se realizó con un grupo de 26 estudiantes de edades comprendidas entre los 4 y 5 años. Este estudio emprendió un enfoque

integral, comenzando con un diagnóstico inicial del grupo que detalló el contexto familiar de los estudiantes. A continuación, se diseñaron y llevaron a cabo unidades didácticas que involucraron diversas actividades de expresión artística, analizando en profundidad el impacto en la regulación emocional de los estudiantes.

Las actividades fueron meticulosamente documentadas y evaluadas mediante una rúbrica previamente diseñada. Los resultados revelaron que los niños no solo aprendieron a identificar y aceptar una variedad de emociones que forman parte de su experiencia, sino que la expresión artística demostró ser una estrategia efectiva para el reconocimiento, aceptación y autorregulación emocional. En el entorno escolar, los beneficios también fueron evidentes: las discusiones en el aula disminuyeron, mientras que la alegría y el bienestar emocional de los estudiantes se manifestaron de manera más preponderante, mejorando significativamente la calidad de la convivencia en el contexto escolar.

Asimismo, Fernández (2019), de la Universidad de Valladolid, propuso en su tesis el análisis de la educación emocional en la etapa inicial de la educación primaria, específicamente en el primer grado, a través de la educación artística, en particular de las artes plásticas como medio de expresión emocional de los estudiantes.

La metodología adoptada para este proyecto fue participativa y activa. En esta el estudiante fue el protagonista y el docente mediador, captando la atención e interés de los estudiantes para facilitar la adquisición de los contenidos en cuestión. Por ende, la estrategia brindó a los estudiantes las herramientas necesarias para la construcción de conocimiento a través del desarrollo de la creatividad, elaborando obras artísticas que reflejaron sus pensamientos, sentimientos y emociones.

Este enfoque logró establecer la importancia entre las emociones y las artes en comparación con las demás asignaturas del currículo escolar, demostrando su relevancia para el desarrollo integral y el bienestar de los estudiantes. El enfoque y los resultados de esta investigación brindan un valioso aporte didáctico y metodológico para el presente trabajo, ya que presenta una propuesta concreta para abordar las emociones a través de la expresión artística, especialmente en las artes plásticas. Además, su orientación a primer grado coincide con la población abordada en la intervención de este estudio.

Por su parte, Ávila (2020), en San Luis Potosí, persigue en la tesis el objetivo de cultivar habilidades en los estudiantes para reconocer y expresar sus emociones de manera efectiva, centrándose en la regulación emocional y utilizando el arte como una herramienta catalizadora. La investigadora emprendió este trabajo con un grupo de 24 estudiantes, todos ellos con edades comprendidas entre los 4 y 5 años. Mediante un enfoque de estudio cuasi experimental, Ávila aplicó una evaluación inicial a los estudiantes y, a partir de los resultados obtenidos, diseñó e implementó una intervención que abarcó desde el inicio hasta la post prueba. Esto permitió medir el impacto en el proceso inicial de la regulación emocional de los estudiantes. Los hallazgos concretaron que el arte se presenta como un instrumento óptimo para mediar la regulación emocional, brindando oportunidades de reflexión a través de la creación de obras artísticas. Estos resultados, en efecto, concuerdan plenamente con la perspectiva, conceptual y metodológica, subyacente en la presente investigación.

En un enfoque similar, Offroy (2020) de la Universidad de Cantabria, orientó su investigación hacia la formulación de una propuesta de intervención diseñada para aportar a los estudiantes las herramientas esenciales para alcanzar una regulación emocional autónoma. El

grupo de participantes en este estudio estuvo compuesto por estudiantes de 5 años. Inicialmente, se ofreció un enfoque teórico detallado que abarcó temas relacionados con la emoción, la inteligencia y la regulación emocional. Posteriormente, se presentó y puso en práctica una propuesta de intervención pedagógica, fundamentada en la música y el teatro, cuyo propósito fue fomentar la regulación emocional. Esta intervención se adaptó cuidadosamente a los niveles, ritmos y capacidades de los niños, empleando un enfoque de aprendizaje experiencial que buscaba la construcción activa del conocimiento a partir de la experiencia vivencial. La meta final fue facilitar un aprendizaje significativo mediante actividades que promovieran la formulación de preguntas, la experimentación y la reflexión. Aunque las actividades se llevaron a cabo en grupo, la experiencia emocional resultante fue única e individual.

Por su parte, el estudio de Hernández (2020) de la Universidad Finis Terrae, se centró en proporcionar a los estudiantes herramientas para mejorar la regulación de sus emociones a través de un taller de intervención arteterapéutica. Este espacio seguro permitió la expresión creativa y la imaginación como vías para abordar aspectos emocionales complejos que a menudo son difíciles de identificar, reconocer y expresar verbalmente. El enfoque se dirigió a un grupo de estudiantes de primer grado, ya que la transición de la educación inicial a la primaria implica cambios significativos que necesitan ser acompañados adecuadamente para facilitar una transición armoniosa. A través del aprendizaje experiencial grupal, se promovió la socialización y el desarrollo de habilidades derivadas de la interacción entre compañeros. A pesar de que este proyecto de maestría se centra en el ámbito terapéutico, aporta valiosos elementos de orientación pedagógica al resaltar actividades artísticas específicas y su enfoque en la regulación emocional durante la transición de preescolar a primer grado brinda elementos importantes al presente estudio.

Por otro lado, Mundaca (2020) propuso en su tesis determinar cómo una propuesta didáctica basada en la experiencia artística puede influir en la regulación emocional de estudiantes de séptimo básico a cuarto medio en contextos de vulnerabilidad en establecimientos educacionales de Chile. Su orientación cualitativa involucró la metodología de Investigación Acción, utilizando unidades didácticas. La propuesta aborda la identificación de emociones, crucial debido a la importancia de las transformaciones emocionales durante la adolescencia, especialmente en contextos vulnerables. La experiencia artística proporciona una vía tangible para la autoobservación, la experimentación y la sensibilización, facilitando la convergencia de la regulación emocional y la vulnerabilidad en las experiencias de vida de los estudiantes. La influencia de la experiencia artística en la regulación emocional de los adolescentes depende en parte del nivel de vulnerabilidad del contexto. Aunque el estudio se centra en adolescentes, también destaca la conexión entre expresión artística y regulación emocional, resaltando la importancia de fortalecer este aspecto en todas las etapas de la vida.

Guanumen Niño y Londoño Pérez (2020) publicaron el artículo “El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado”. Este estudio cuantitativo cuasiexperimental involucró un grupo experimental y un grupo control, a los cuales se les aplicó un pretest y un post-test. Los participantes, 33 adolescentes entre 13 y 18 años que cursaban de séptimo a undécimo grado en dos instituciones de Bogotá, habían experimentado desplazamiento forzado debido a la violencia. Los jóvenes fueron asignados aleatoriamente a dos grupos: 17 en el grupo experimental (GE) y 16 en el grupo control (GC).

El procedimiento incluyó un acercamiento inicial con cada institución, seguido de reuniones con los padres para informar sobre los lineamientos y aspectos éticos del estudio, y

obtener los consentimientos y asentimientos informados. El instrumento utilizado fue la prueba *Traid Modified Meta-Mood Scale -24* (TMMS-24), adaptada al español por Salovey et al. (1995). Después del pretest, el GE participó en dos sesiones grupales de dos horas cada una, divididas en cuatro módulos: regulación emocional, violencia, soporte social y resolución de problemas. Estas sesiones, implementadas y registradas por un único observador, utilizaron estrategias artísticas como teatro, literatura, música, artes plásticas y artes visuales.

Un mes y medio después, se aplicaron las medidas post-test y se realizaron análisis estadísticos comparativos y descriptivos utilizando estrategias no paramétricas. Los resultados mostraron que los participantes con puntuaciones bajas en la escala de regulación emocional mantuvieron resultados similares en el post-test, sugiriendo que se requiere más tiempo para lograr cambios significativos. Sin embargo, en las variables de comprensión y percepción del GE, se observó un leve aumento, posiblemente atribuido a las estrategias de expresión artística, que facilitaron la expresión emocional en una población con dificultades para verbalizar sus emociones.

Andrés et al. (2020), en el artículo “Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico”, plantearon como objetivo examinar cómo la capacidad de los estudiantes de educación primaria para resignificar situaciones y regular sus emociones durante las tareas escolares en casa, influye en su rendimiento académico, incluso cuando se consideran las dificultades de memoria de trabajo. Se esperaba que los estudiantes que utilizaran más la reevaluación cognitiva y la regulación emocional en estas tareas obtuvieran un mejor desempeño académico, según la evaluación de sus docentes, controlando las dificultades de memoria de trabajo.

Montero y León (2007) realizaron un estudio cuantitativo correlacional en el que participaron 119 niños de 9 a 11 años, seleccionados intencionalmente. Los estudiantes, 37 de cuarto grado, 47 de quinto y 35 de sexto, asistían a una institución privada en Argentina. El 68.1% de sus familias pertenecían a un estatus social alto y medio alto, mientras que el resto se distribuía entre medio y medio bajo. Se utilizaron tres instrumentos: la Escala de Clasificación del Desempeño Académico APRS (DuPaul et al., 1991), que recoge impresiones docentes sobre el desempeño en el aula; la versión en español de la Escala de Observación de Memoria de Trabajo WMRS (Alloway et al., 2008); y la Escala de Regulación Emocional de Tareas Escolares para el Hogar HERS (Xu et al., 2015). El análisis incluyó un ANOVA factorial para identificar diferencias en las variables según género, nivel escolar y estatus social, seguido de estadísticas descriptivas y correlaciones bivariadas de Pearson. Posteriormente, se realizaron análisis de regresión lineal múltiple para examinar la relación entre las variables independientes y las dificultades de memoria de trabajo (dif-MT).

Se introdujeron las variables sociodemográficas como control, y se evaluó el impacto de las estrategias de regulación emocional y las dif-MT en el desempeño académico (DA), medido en términos de éxito académico, control del impulso y productividad. También se consideraron los ítems de lectura y matemáticas de la escala APRS para estudiar la capacidad predictiva de las estrategias de regulación emocional y las dif-MT. Los resultados mostraron que las dif-MT son independientes de las estrategias de regulación emocional. El ANOVA reveló un efecto significativo del grado escolar sobre las dif-MT. Sin embargo, la confiabilidad del instrumento para evaluar las estrategias de regulación emocional fue baja, posiblemente debido a la inestabilidad de las respuestas de los niños.

En su artículo “Una mirada desde el desarrollo de la inteligencia emocional por medio de las artes plásticas en segundo de primaria”, Evelyn Martínez y Astrid Ramírez Valencia (2021) destacan que la educación formal en Colombia se centra en diversas ramas del conocimiento, pero otorga poca importancia al desarrollo de las relaciones interpersonales y emocionales. El objetivo del artículo fue presentar una intervención pedagógica basada en la inteligencia emocional para transformar percepciones negativas sobre actitudes de género en estudiantes de segundo grado de una institución pública en Bogotá.

El estudio, de enfoque cualitativo y basado en la investigación acción participativa con perspectiva crítica social, buscó transformar el estilo de aprendizaje y fomentar una postura crítica en los niños. La recolección de datos se realizó mediante observación participante, diario de campo y entrevistas no estructuradas. La intervención se dividió en tres etapas: 1) Reconocimiento de la inteligencia intrapersonal, donde los niños protagonizaron cada sesión; 2) Exploración de los círculos sociales de los participantes (familia, escuela y amigos); y 3) Implementación de un modelo de educación artística que permitió a los niños expresar emociones y sensaciones a través del arte.

Cada sesión resultó en un producto artístico como pintura, dibujo, escultura, collage o literatura. El estudio concluye que la interacción positiva con el arte fomenta la creatividad y la imaginación, generando una nueva percepción de la realidad. Además, la implementación de inteligencias múltiples fortaleció las relaciones sociales, evidenciándose un reconocimiento y manejo emocional, así como el fortalecimiento de relaciones intra e interpersonales entre los niños y niñas del grupo.

Por otro lado, el artículo de Çetin (2021), de la Universidad Preescolar Duzce, propuso demostrar el impacto de las actividades de expresión artística en el desarrollo personal y social de niños de 36-48 meses. El enfoque fue cuantitativo y abarcó a 56 niños divididos en dos grupos: experimental y control, con 28 niños en cada uno. Çetin identificó que, a través de la educación artística, los niños lograron expresar emociones reprimidas de manera positiva (regulación emocional) y mejoraron sus habilidades socioemocionales. Este estudio exploró la interacción entre las variables de expresión artística, identificación y regulación emocional, enfocándose en la mejora del entorno escolar. Su artículo proporciona una sólida fundamentación para la relación mediadora entre las variables clave en esta investigación: expresión artística y regulación emocional en la infancia.

More (2022), en su tesis “Juegos de expresión artística para regular las emociones en los niños de una institución educativa de Sullana”, evaluó el efecto de los juegos en la regulación emocional de niños en una institución educativa de Sullana. El estudio, de enfoque cuantitativo y diseño preexperimental, utilizó un pre-test y post-test con una lista de cotejo aplicada a 25 niños de 4 años. Se observaron problemas emocionales al inicio, pero después de la intervención, hubo progresos significativos en la regulación emocional. Este estudio demuestra la aplicabilidad y el valor de los enfoques cuantitativos en la investigación educativa.

En adelante, los artículos, tesis e investigaciones se centran en las variables de expresión artística o regulación emocional de manera individual. Estos antecedentes desempeñan un papel esencial en la construcción de la presente investigación, ya que son fundamento teórico y experiencial de la misma.

En un primer análisis, Lianteri (2010) comparte la experiencia de programas de Aprendizaje Socioemocional (SEL) que, al implementarse en la educación primaria de algunas escuelas públicas de Estados Unidos, lograron gestionar las emociones y resolver conflictos a través de un sistema de educación social y emocional. En este sistema, los niños adquirieron una variedad de habilidades para regular sus emociones y resolver conflictos de manera creativa y no agresiva. Este estudio comparativo involucró a estudiantes que participaron en los programas SEL con aquellos que no lo hicieron, y observó que los estudiantes que formaron parte de estos programas demostraron aptitudes, actitudes y comportamientos sociales mejorados, además de presentar menos problemas conductuales. La integración del aprendizaje socioemocional en las escuelas facilitó la regulación emocional y la resolución de conflictos en el entorno escolar, además de generar una mayor motivación y un mejor rendimiento académico en los estudiantes participantes.

Por otro lado, Heras et al. (2016) llevaron a cabo un estudio en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria en Castilla y León con el objetivo de analizar las competencias emocionales en 123 alumnos matriculados en el segundo curso de educación infantil. El estudio evaluó las posibles diferencias de género en las cuatro competencias del desarrollo emocional: conciencia emocional, regulación emocional, competencia social y habilidades para el bienestar. A través de un enfoque cuantitativo, el estudio ofrece una visión comparativa y detallada del desarrollo emocional en los estudiantes, considerando tanto su género como su edad. Los resultados resaltan la relevancia de promover la inteligencia emocional en el ámbito escolar y revelan que las niñas obtuvieron puntuaciones más altas en las cuatro competencias evaluadas. Estos hallazgos son clave ya que destacan la importancia de valorar las competencias emocionales a menudo no explícitas en los currículos, pues han sido eclipsadas por enfoques más

centrados en lo cognitivo y lo físico. Esta investigación reafirma la idea de que somos seres integrales y que es necesario fomentar el desarrollo de todas las dimensiones desde temprana edad. Los resultados de este estudio respaldan y enriquecen la investigación en curso, destacando la necesidad de prestar especial atención al desarrollo emocional de los estudiantes.

Por otro lado, el estudio de Aramendi (2016) se centró en el entendimiento de las distintas emociones, su clasificación y función, con el objetivo de explorar posteriormente la regulación emocional. El estudio examinó varios modelos de regulación emocional y presentó estrategias para facilitar este proceso. Se destacó la importancia de abordar las emociones desde la infancia y dentro del entorno escolar. Como resultado, se propuso una intervención educativa diseñada para fomentar la regulación emocional en la educación infantil. La metodología del estudio dividió la unidad didáctica en dos partes: el trabajo con emociones a través de la lectura y la reflexión sobre los cuentos de Mireia Canals (2014), y actividades transversales que involucraron la música, las artes plásticas y la lógica-matemática.

El estudio concluyó que no existe un enfoque único para educar a todos los niños, ya que las diversas posibilidades de enseñanza deben ser consideradas. Se resaltó que el control emocional depende en gran medida de las experiencias personales únicas de cada estudiante. Se enfatizó la importancia de permitir que los niños construyan su conocimiento a través de la experimentación y el error, y se subrayó la necesidad de que los niños reconozcan, acepten y respeten tanto sus propias emociones como las emociones de los demás.

Perera (2017), en su tesis en la Universidad de Barcelona, tuvo como objetivo evaluar el nivel de competencia del profesorado y su percepción sobre la importancia de la educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la Educación Infantil hasta la Educación

Primaria. Este estudio se llevó a cabo con docentes de 10 centros educativos; 7 en la comunidad autónoma de Cataluña y 3 en Islas Canarias. En un enfoque metodológico detallado, Perera implementó una encuesta inicial al profesorado participante, seguida de un cuestionario semiabierto cuatro meses después. Este cuestionario incluía preguntas tanto cerradas como abiertas, evaluando la relevancia de desarrollar competencias emocionales, especialmente la conciencia y la regulación emocional, en la educación infantil y primaria. Los docentes participantes consideraron crucial potenciar la regulación emocional en los estudiantes, ya que esta habilidad está presente constantemente en la vida de los niños. El consenso entre los docentes fue que es fundamental enseñar a los estudiantes a tolerar la frustración y autorregularse desde temprana edad, lo que les proporcionará herramientas adecuadas para gestionar sus emociones y resolver conflictos de manera efectiva en el futuro.

A diferencia de las otras investigaciones analizadas, esta se dirige directamente a los docentes, enriqueciendo el proyecto en curso al proporcionar fundamentos tanto experienciales como cuantitativos sobre la importancia de trabajar la regulación emocional en los estudiantes desde una edad temprana. Este enfoque coincide con el estudio de Olhaberry y Siheverson (2022), que resalta cómo los adultos cercanos a los estudiantes ejercen una influencia directa en su desarrollo emocional. En conjunto, estas fuentes subrayan la importancia de promover la regulación emocional desde una perspectiva educativa integral.

Andrés et al. (2017), en su estudio “Regulación emocional y habilidades académicas: Relación en niños de 9 a 11 años”, analizaron cómo la tolerancia al estrés emocional (TE), es decir, la capacidad de manejar emociones negativas para alcanzar un objetivo, se relaciona con la comprensión lectora y el cálculo matemático en 107 niños de primaria. El estudio, de enfoque

cuantitativo, utilizó dos instrumentos: el indicador comportamental de resiliencia al estrés BIRD (Lejuez et al., 2006) para medir la TD, y la escala PANAS (Schulz et al., 2009), adaptada para niños, para evaluar afecto positivo y negativo. Los resultados indicaron que la TD fue un predictor significativo de la comprensión lectora de textos expositivos y del cálculo matemático, pero no de la comprensión de textos narrativos.

Sarmiento et al. (2017) señalan la necesidad de utilizar la evaluación multi-informante. Su investigación tuvo dos objetivos: 1) analizar la similitud entre las valoraciones de padres y profesores sobre la autorregulación emocional de los niños, y 2) evaluar la estabilidad de estas valoraciones a lo largo del tiempo. El estudio longitudinal incluyó a 108 niños de 3 años, evaluados por 34 padres y 87 profesores durante tres cursos escolares. Sin embargo, la muestra se redujo debido a la falta de respuesta en los cuestionarios. El diseño *ex post facto* longitudinal analizó la autorregulación emocional en diferentes momentos sin manipulación intencional de variables. Se utilizó el *Emotion Regulation Checklist* (ERC) de Shields y Cicchetti (1997), un cuestionario de 24 ítems con subescalas de labilidad/negatividad y regulación emocional, con una fiabilidad de alfa de .85.

Los resultados mostraron que padres y profesores valoraron de manera diferente las dos dimensiones: los padres puntuaron más alto en labilidad emocional, mientras que los profesores destacaron la regulación emocional. Además, los profesores observaron que las niñas eran menos lábiles emocionalmente que los niños. Estos hallazgos coinciden con el metaanálisis de Chaplin y Aldoa (2013), que sugiere que las diferencias de género en la regulación emocional están influenciadas por la presión social. Con el tiempo, ambos grupos notaron una disminución en la labilidad/negatividad, especialmente en los profesores, quienes también observaron cambios en la

regulación emocional. Estos resultados son cruciales para diseñar evaluaciones e intervenciones en la autorregulación emocional durante la infancia.

Chaparro et al. (2018) en el artículo “El arte en un acto sensible: el niño en procesos creativos” investigaron la relación entre arte y creatividad infantil en el proyecto "Escuela y Creatividad" de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos en Tunja, Boyacá. El estudio cualitativo descriptivo analizó cómo las intervenciones pictóricas de los niños influyen en su desarrollo creativo, identificando prácticas artísticas que fomentan la creatividad. Se exploraron las prácticas artísticas de los niños, especialmente en pintura y dibujo, y se realizó una observación de sus producciones para comprender la interrelación entre los procesos creativos y las expresiones artísticas. El arte, en sus diversas formas, se considera un medio para expresar y experimentar, permitiendo a los niños reconstruir y expresar su realidad a través de sus creaciones.

En el artículo de Buitrago et al. (2019), “Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo”, se analiza la inteligencia emocional (IE) de 1451 estudiantes de 8 a 16 años, con una media de 10,4 años. La muestra incluyó 727 niñas (50,1%) y 724 niños (49,9%) de instituciones educativas rurales y urbanas en tres provincias de Boyacá. Se utilizó un muestreo aleatorio por conglomerados y se empleó el EQ-i: YV (Inventario de Coeficiente Emocional Versión Juvenil) de Bar-On & Parker (2000), un cuestionario de 60 ítems que mide IE en siete dominios.

Se usaron estadísticas descriptivas, análisis de varianza para comparar percentiles según edad, y la prueba Chi² para evaluar diferencias en las escalas del EQ-i: YV. Los resultados mostraron diferencias significativas en manejo del estrés y adaptabilidad entre niños (8-10 años)

y adolescentes (11-16 años). Los niños de 8 a 10 años puntuaron mejor en estas áreas. Los adolescentes obtuvieron mejores puntuaciones en impresión positiva e intrapersonal. Estos hallazgos sugieren que los niveles emocionales más altos en niños menores pueden estar asociados con una mejor adaptación escolar, mientras que los adolescentes muestran una mayor capacidad en reconocimiento emocional y empatía debido a cambios biológicos y hormonales.

En el artículo “Laboratorio móvil de educación artística: el bus arte rodante”, Chaparro et al. (2019) presentan un proyecto de investigación que creó un laboratorio móvil para la educación artística en espacios comunitarios. Utilizando la pedagogía Waldorf, el proyecto se implementó en un barrio periférico de Popayán, fortaleciendo los tejidos sociales a través de talleres itinerantes. La iniciativa, impulsada por una alianza entre universidad, empresa, Estado y sociedad, promovió la educación artística como una opción inclusiva y abierta.

El laboratorio, conocido como “Arte Rodante”, integró teatro, literatura, música, pintura, danza, canto y mímica. Ofreció cuatro módulos de educación artística, facilitando la interacción entre diferentes lenguajes artísticos. El proyecto se basó en la formación Waldorf, que considera la educación como un "obrar artístico" que impacta el sentir, pensar y hacer del individuo. Participaron niños de 5 a 14 años, siguiendo la teoría de los “septenios” de Steiner. El primer septenio (0-7 años) se centra en la percepción sensorial, mientras que el segundo (7-14 años) se enfoca en la belleza y la expresión poética. El proyecto buscó potenciar el desarrollo artístico y emocional de los niños, replanteando la visión tradicional de la educación y promoviendo una enseñanza más sensible y humana.

En la tesis de Rojas (2020), se destaca la considerable influencia de los adultos en el desarrollo emocional de los estudiantes. En primer lugar, el microsistema, que incluye la relación

con padres o cuidadores, tiene un impacto directo en el niño. Posteriormente, en el entorno escolar, los docentes juegan un papel crucial en la regulación emocional de los estudiantes mediante sus interacciones. El estudio señala que los docentes con un apego seguro tienden a favorecer un proceso efectivo de regulación emocional en el aula. En contraste, los docentes con apego inseguro, que priorizan el aprendizaje sobre la comprensión y reflexión emocional, pueden dificultar la regulación emocional de los niños.

Finalmente, Olhaberry y Siheverson (2022), en Santiago de Chile, establecieron como objetivo de estudio describir y analizar el desarrollo socioemocional infantil y el logro de la regulación emocional en contextos interpersonales, distinguiendo sus diversos componentes e identificando factores asociados, así como su relevancia clínica. Las autoras consideraron el desarrollo socioemocional y la regulación emocional como procesos evolutivos y contextualizados. Destaca en esta investigación la cronología diferenciada del desarrollo socioemocional en el niño, comenzando con la hetero-regulación emocional influenciada en gran medida por los padres y evolucionando hacia la autorregulación a los 5-7 años, cuando el desarrollo neurobiológico y el contexto proporcionan las herramientas adecuadas. Según este estudio, los estudiantes de primer grado tienen la capacidad de alcanzar su autorregulación emocional, aunque esta capacidad está intrínsecamente vinculada a la contribución parental que han recibido en el hogar. Este enfoque subraya la importancia de la regulación emocional, una dimensión que como docentes debemos identificar y experimentar con cada estudiante, reconociendo su dependencia del entorno familiar.

En la construcción de los antecedentes, se llevó a cabo un exhaustivo rastreo para identificar el mayor número posible de investigaciones relacionadas con las variables de

regulación emocional y expresión artística. Se priorizó encontrar estudios que evidencien la conexión entre ambas variables. Este esfuerzo permitió encontrar varios estudios que aportan herramientas valiosas al campo educativo e investigativo. Las investigaciones existentes subrayan la importancia de profundizar en el tema dentro del ámbito educativo, lo que fortalece la propuesta de explorar la expresión artística y su impacto en el desarrollo de la regulación emocional en la infancia.

Planteamiento del problema

A nivel global, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022) resalta la importancia de la educación emocional en el desarrollo integral de niños y adolescentes. Esta educación ayuda a los niños a entender y regular sus emociones, promoviendo habilidades sociales y emocionales esenciales para su bienestar a lo largo de toda su vida.

La educación emocional es un área que ha ganado relevancia en el ámbito de la salud y la educación en todo el mundo. Según Bisquerra (2000), esta implica el desarrollo de habilidades para reconocer, comprender y gestionar las emociones de manera saludable. Por lo tanto, promover la educación emocional es crucial para prevenir y abordar problemas de salud mental y fomentar el bienestar emocional. Al respecto la organización mundial de la salud OMS (2022) reconoce la relevancia de la salud mental y emocional como componentes fundamentales del bienestar general.

Durante la pandemia de COVID-19, las medidas sanitarias como el distanciamiento social, el aislamiento en casa, el lavado frecuente de manos y el uso de mascarillas afectaron significativamente a los adultos y, por supuesto, impactaron la vida de los niños. Estos fueron alejados de sus entornos cotidianos, lo que perturbó su desarrollo emocional, psicológico y físico. UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y la OMS (Organización Mundial de la Salud) destacan que el COVID-19 comprometió los derechos de los niños, niñas y adolescentes de una manera sin precedentes. El cierre de las escuelas dejó a más de 154 millones de estudiantes sin acceso temporal a la educación y a 80 millones sin recibir alimentación básica.

El COVID-19 representó una crisis de salud, social y económica sin precedentes, con un impacto especialmente severo en las poblaciones más vulnerables, que perdieron sus medios de vida. Según UNICEF, la niñez fue una de las principales víctimas de esta crisis, especialmente en América Latina y el Caribe, donde millones de niños, niñas y adolescentes se vieron afectados por el aumento de la pobreza, la violencia y los conflictos.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud Mental de 2015 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), es crucial prestar atención a la salud mental de niños, niñas y adolescentes (NNA). La encuesta revela que aproximadamente el 44,7% de los niños de 7 a 11 años necesita evaluación para identificar problemas o posibles trastornos. Entre ellos, el 27,6% presenta un síntoma, el 10,5% muestra dos síntomas y el 6,6% reporta tres o más síntomas. Los síntomas más comunes son: lenguaje anormal (19,6%), miedo o nerviosismo sin motivo aparente (12,4%), dolores de cabeza constantes (9,73%) y poca interacción con otros niños (9,5%). En adolescentes de 12 a 17 años, la encuesta también identificó indicadores de depresión, ansiedad, psicosis y epilepsia.

La Secretaría de Salud de Bogotá (2023) complementa estos hallazgos al informar que los síntomas más recurrentes en niños de 7 a 11 años son problemas de atención y concentración (34,38%), escasa interacción con otros niños (32,91%) y miedo o nerviosismo sin motivo (31,21%). Por lo tanto, es esencial que todos los actores involucrados en la vida de los niños, niñas y adolescentes implementen estrategias para promover un desarrollo saludable de su salud mental.

Dada la necesidad de promover la salud mental, es esencial integrar la educación emocional en el ámbito pedagógico. Según Bisquerra (2009), el proceso educativo debe ser

continuo y sostenido, con el objetivo de potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo. Ambos aspectos son cruciales para el desarrollo integral de la personalidad. La formación en el manejo de las emociones ayuda a los individuos a enfrentar mejor los desafíos cotidianos, mejorando así su bienestar personal y social. La educación emocional se enfoca en desarrollar competencias emocionales, que incluyen habilidades, conocimientos, actitudes y capacidades necesarias para el desempeño efectivo en la vida (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

En este contexto, la educación emocional fomenta el desarrollo de competencias emocionales, con un enfoque particular en la regulación emocional. Esta competencia no solo facilita el desarrollo de otras habilidades, como la conciencia emocional—que implica reconocer, nombrar y comprender tanto las propias emociones como las de los demás—sino que también incluye la habilidad para manejar y expresar emociones de manera adecuada.

Bisquerra (2003) señala que las competencias emocionales que deben ser promovidas en la escuela incluyen la capacidad de percibir e identificar los propios sentimientos y emociones, así como nombrarlos según las expresiones disponibles en el contexto cultural del individuo. Además, la regulación emocional abarca la habilidad para enfrentar y fomentar expresiones emocionales apropiadas, gestionando emociones como la ira, la impulsividad, la violencia y los comportamientos de riesgo. Esto contribuye a mejorar la tolerancia a la frustración, evitar situaciones emocionales negativas (como el estrés, la ansiedad y la depresión) y persistir en el logro de objetivos. Por lo tanto, es clave que los maestros no solo enseñen estas competencias, sino que primero las desarrollen en sí mismos, ya que no se puede enseñar eficazmente lo que no se practica.

El presente estudio se llevó a cabo en el Colegio Rodrigo Arenas Betancourt, una institución pública ubicada en la localidad 9 – Fontibón, Bogotá. Situada en el barrio El Carmen, de estrato 3, la institución ofrece educación desde la etapa inicial en la sede B (jornada única) y cubre la educación básica primaria y bachillerato en la sede A (jornadas mañana y tarde). La escuela está en una zona urbana y sigue el calendario académico A.

La escuela siempre ha sido un lugar de formación y transformación continua. Sin embargo, la pandemia de COVID-19 trajo cambios significativos en nuestra forma de ser y en la dinámica escolar. Al regresar a la educación presencial, se observaron actitudes agresivas entre los estudiantes, menor tolerancia a la frustración y dificultades para reconocer y regular sus emociones. Por esta razón, se hizo necesario un esfuerzo intenso para identificar y abordar las competencias emocionales. A través de la observación constante, se identificaron comportamientos específicos en los estudiantes que requerían un refuerzo particular en competencias emocionales. En situaciones de conflicto, se intervino para mediar entre los estudiantes, promover el diálogo y llegar a acuerdos, haciendo énfasis en la regulación emocional para mejorar el ambiente escolar.

Además, se consultó al equipo de orientación de la institución y se constató la ausencia de estadísticas previas sobre las dificultades en el desarrollo emocional de los estudiantes. Por lo tanto, este estudio subraya la relevancia de enfocarse en la educación emocional, con un énfasis particular en la competencia de regulación emocional, para desarrollar estrategias que aborden esta situación.

En la práctica pedagógica se identificaron los siguientes problemas en los estudiantes del grado 101 jornada mañana de la institución: 1. Dificultades en el desarrollo de la regulación

emocional, que afectan negativamente la dinámica escolar; y 2. La necesidad de diseñar estrategias pedagógicas específicas para fomentar la regulación emocional en los estudiantes de primer grado.

Justificación

En la cotidianidad del contexto escolar del colegio Rodrigo Arenas Betancourt se observa que algunos estudiantes presentan dificultades en la capacidad de regular las emociones. Lo cual se evidencia cuando enfrentan situaciones diarias y su respuesta es el conflicto o agresividad. En la presente investigación se propuso el desarrollo de la regulación emocional a través de una intervención en expresión artística, pues esta es un medio de expresar emociones y sentimientos que en general son difíciles de exteriorizar. Se orientó dicha intervención como medio de regular las emociones, y por ende mejorar el manejo de conflictos y construir una comunidad educativa empática y solidaria.

En el ámbito escolar, es esencial desarrollar competencias emocionales para proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para convivir en sociedad y promover su desarrollo emocional. La UNESCO recomienda integrar la educación emocional (EE) en los planes de estudio para cumplir con este objetivo (Delors, 1996). La EE se considera un enfoque sistemático que enseña a las personas a gestionar sus emociones, lo que les permite enfrentar desafíos y lograr un mayor bienestar (Bisquerra, 2016). Por lo tanto, el desarrollo emocional es esencial para el crecimiento infantil, ya que contribuye al equilibrio mental y emocional de los individuos.

UNESCO (2020), afirma que la EE se ha convertido en un elemento clave para ayudar a los estudiantes a superar situaciones de conflicto, pues desarrolla en ellos habilidades de aprendizaje emocional que facilitan enfrentar las situaciones adversas de forma calmada y con respuestas ecuanímes. En este sentido, promover una educación centrada en las emociones puede preparar a los individuos para afrontar los escenarios de conflicto que se viven continuamente en el ámbito educativo.

OEI, 2008 (La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) señala que:

El desarrollo emocional debería ser un objetivo fundamental e indiscutible en los primeros grados de la experiencia de los niños. Pues esta área impacta en lo físico, cognitivo, social y emocional del niño. Tiene efecto positivo a largo plazo y en el desarrollo de destrezas cognitivas/académicas y socio emocionales. (p.33)

Es decir, que es esencial dirigir la intervención pedagógica al desarrollo y fortalecimiento de habilidades emocionales desde los primeros años escolares para enriquecer el desarrollo afectivo de los estudiantes. Respecto a lo anterior López-Cassá (2011) ratifica que la EE debe iniciarse en los primeros años de vida, pues en esa edad es más efectiva.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha desarrollado un conjunto de herramientas que incluye cartillas específicas para distintas áreas del desarrollo infantil, entre las cuales se encuentra material centrado en la educación emocional (EE). Sin embargo, al consultar con los docentes, se ha observado que este material de apoyo no ha sido utilizado en su práctica educativa.

Además, la plataforma Colombia Aprende ofrece otro recurso diseñado para abordar las competencias socioemocionales. Este material forma parte de la estrategia “Emociones para la Vida”, implementada en los grados de primero a quinto de primaria.¹

¹ Los materiales de Colombia Aprende están disponibles en la plataforma <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/educacion-socioemocional-para-todos-los-niveles/emociones-para-la-vida>

Friedrich von Schiller, en una carta a Goethe de 1801, describe al poeta como aquel que puede expresar sus emociones en una obra que evoque sentimientos similares en los demás. Según Schiller, el arte sirve para transmitir emociones y sentimientos entre personas. Esta teoría se aplicó no solo a la poesía, sino a todas las artes. El pintor paisajista John Constable expresó en 1821 que “la pintura es para mí otra forma de denominar la palabra sentimiento”. Por su parte, Delacroix afirmó en 1857 que “si uno cultiva su alma, ella encontrará los medios para expresarse”. Beethoven, en su “Missa Solemnis”, compartió la idea de que el arte, especialmente la música, puede conectar profundamente con el corazón, reflejando su creencia en que el arte puede llegar al corazón desde el corazón.

Según SED (2019), la expresión artística implica actividades que fomentan la participación y espontaneidad infantil, ayudando a los niños a desarrollar su identidad y satisfacer sus impulsos creativos. En este contexto, el estudio propone utilizar diversas formas de expresión artística—como pintura, canto, manualidades, danza, creación de historias con dibujos, elaboración de carteles y trabajo con plastilina o arcilla—para proporcionar a los niños experiencias agradables. Estas actividades sensoriales facilitan la comunicación y contribuyen al desarrollo de la regulación emocional (Coba Naranjo, 2023).

IDARTES (2015) señala que los alumnos son el núcleo de las actividades artísticas; ellos impulsan la experiencia, aportan ideas y comunican sus sentimientos, abriendo nuevas posibilidades con su espontaneidad. Junto con padres, cuidadores y artistas, se les invita a crear, participar y expresarse en sus lenguas maternas. Las actividades artísticas propuestas, como pintar, cantar, hacer manualidades, bailar, crear historias con dibujos, actuar, realizar carteles y trabajar con plastilina o arcilla, se centran en la individualidad, creatividad e imaginación de los

niños. Estas actividades les permiten conocerse a sí mismos y a su entorno, expresar sus sentimientos de diferentes maneras y recibir apoyo de los maestros para desarrollar sus habilidades expresivas y creativas (SED, 2019).

El informe de SED (2014) subraya la importancia de la dimensión socioemocional en el desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Este proceso permite a las personas adquirir habilidades esenciales para reconocer y regular sus emociones, así como para expresar afecto y empatía hacia los demás. Según el informe, “es crucial fomentar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles de manera asertiva” (SED, 2014, p. 17). Como resultado, la mejora continua en las habilidades emocionales contribuye a crear entornos sociales más seguros, cálidos, respetuosos e inclusivos, reduciendo así la discriminación, agresión y violencia.

Marco Conceptual

El tema de esta investigación es “El impacto de una intervención pedagógica en expresión artística en la regulación emocional en la infancia”. En el desarrollo del marco conceptual se abordaron los siguientes ejes temáticos: El apego como antecedente de la Competencia Emocional, Dimensiones de las Competencias Emocionales, Regulación Emocional, Desarrollo de las competencias emocionales en el escenario educativo, la Expresión artística facilitadora de la regulación emocional en el aula: Indagando la expresión artística y pedagogía. Además, la Expresión artística y emoción. Cada uno de estos ejes temáticos son fundamentales puesto que brindan la base teórica a esta investigación.

El apego como antecedente de la competencia emocional

En esta investigación se enfatiza el componente emocional de los seres humanos del cual hacen parte las competencias emocionales. Estas se refieren a las facultades que permiten a los seres humanos relacionarse afectiva y socialmente. Es importante tener en cuenta que el entorno social influye en el desarrollo emocional del individuo (Colle, 2007; Del Giudice, 2017; Harris, 2004).

John Bowlby (1998), en “la teoría del apego”, se refiere a la tendencia de los seres humanos a constituir fuertes vínculos afectivos con las demás personas. Además, informa diversas formas de expresar emociones, como angustia, depresión o enfado, cuando son abandonados o viven una pérdida. Por otro lado, Ortiz Barón y Yarnoz Yaben (1993) reseñan que el apego es un vínculo que se crea entre el niño y una persona específica. Se establece al compartir un espacio, perdura en el tiempo y genera un sentimiento de seguridad en el niño.

Mary Ainsworth (1969), colaboradora de Bowlby, expandió la teoría del apego en su estudio “la situación extraña”, describiendo los estilos de apego: 1. Apego seguro: Los niños se sienten seguros y cómodos explorando su entorno, confiando en que su cuidador estará disponible y sensible a sus necesidades; 2. Apego evitativo: Los niños muestran indiferencia hacia la figura de apego y no buscan consuelo en ella cuando están angustiados; 3. Apego ambivalente (o resistente): Los niños muestran ansiedad extrema cuando se separan de la figura de apego y no se calman fácilmente cuando esta regresa y 4. Apego desorganizado: Los niños muestran comportamientos confusos o contradictorios hacia la figura de apego, a menudo debido a experiencias de cuidado inconsistente o traumático.

También el estilo de apego y las relaciones tempranas entre el niño y el cuidador contribuyen a la comprensión de las emociones por parte de los niños. Igualmente, afectan el funcionamiento emocional en todos los niveles y el desarrollo de las competencias emocionales de los infantes (Colle, 2007; Del Giudice, 2017; Harris, 2004).

De acuerdo con la anterior teoría, se infiere que la diversidad de emociones presentes en los integrantes de la comunidad educativa se deriva de los estilos de apego individuales. Por ende, es tarea de la escuela brindar a cada uno de ellos lo necesario para su pleno desarrollo y bienestar.

Según Garrido-Rojas (2006), los niños, de acuerdo con el estilo de apego, expresan: confianza, tranquilidad, goce y placidez en el apego seguro. Por otro lado, temor, ira, ansiedad, oposición y suspicacia en el estilo evitativo. Finalmente, enojo, preocupación, miedo, estrés y ansiedad en el estilo ambivalente.

Según Lucena et al. (2015), los patrones de apego en los individuos, mencionados anteriormente, pueden influir significativamente en el desarrollo de la competencia emocional desde la infancia hasta la adultez. Un entorno seguro proporcionado por los cuidadores, que fomente la expresividad y la co-regulación, facilita la internalización de una regulación emocional efectiva en los niños. Como resultado, los niños que crecen en este tipo de ambiente tienden a tener una mayor estabilidad emocional y están más predispuestos a participar activamente en la resolución y el afrontamiento de problemas.

En contraste, si las emociones de los niños no reciben el apoyo y cuidado adecuados, pueden desarrollar estilos de afrontamiento hiperactivos o desactivadores. Los niños con un estilo hiperactivador suelen necesitar una atención constante de los cuidadores, mientras que aquellos con un estilo desactivador tienden a evitar expresar sus emociones, especialmente las negativas, y eventualmente se vuelven menos conscientes de sus propios sentimientos. Esta supresión emocional puede persistir hasta la adultez (Bartholomew & Horowitz, 1991; Bowlby, 1986; Cassidy & Shaver, 2008; Hazan & Shaver, 1987; Melero & Cantero, 2008; y Yárnoz, 2008).

La investigación de Roisman et al. (2012) revela un aumento en la respuesta electrodermal, indicando una intensa excitación de las emociones reprimidas en adultos que experimentaron deficiencias en el cuidado durante su infancia. Este hallazgo subraya la importancia de proporcionar entornos seguros y una atención adecuada a las emociones de los niños para prevenir que lleguen a ser adultos emocionalmente reprimidos. Por lo tanto, quienes acompañamos a los niños debemos ser responsables de ofrecerles un entorno integralmente seguro y atento, que abarque aspectos físicos, emocionales y espirituales.

Scharfe (2005) sugiere que la expresividad materna influye en la capacidad de los niños de expresar emociones. Además, de acuerdo con Colle (2007) y Del Giudice (2017), el papel de los cuidadores seguros (especialmente el cuidado materno) y la sensación de seguridad son fundamentales en el desarrollo emocional del niño. Se descubrió que los niños seguros eran más capaces de regular sus emociones y mantener comportamientos organizados durante los momentos de excitación emocional y mostraban una mayor tolerancia a las frustraciones que los niños con un estilo de apego desorganizado y desestimado. Al parecer la sensación de seguridad facilita que los niños presenten estrategias de afrontamiento reflexivas y efectivas que pueden beneficiarse en el manejo de las emociones negativas en contextos sociales cuando crecen. La literatura relacionada enfatiza el papel materno al influir en el desarrollo de la competencia emocional de los niños.

Shapiro (2008), afirma que los infantes tienen la estructura cerebral con capacidad para comprender y expresar emociones y sentimientos. Además, poseen la disposición para hacerlo dependiendo del contexto cultural. Al respecto Greenberg (2003) asevera que son fundamentales los vínculos y relaciones con pares, padres, maestros y adultos en general. Es decir, que los lazos y experiencias del niño desde las relaciones interpersonales son definitivas en su futuro emocional y social. Se concluye que la base para el desarrollo de las competencias emocionales es el resultado del vínculo brindado por el contexto del niño y especialmente en la relación madre, padre e hijo.

Dimensiones de las competencias emocionales

Según Bisquerra y Pérez (2007), la regulación emocional es una de las cinco dimensiones clave de las competencias emocionales, y requiere el desarrollo de estrategias para el afrontamiento y el automanejo de las emociones. Su desarrollo desde una edad temprana es

crucial, ya que los estudiantes aún no cuentan con todas las herramientas necesarias para lograrlo plenamente. Por ello, los adultos que los acompañan tienen la responsabilidad de proporcionarles el apoyo necesario.

Bisquerra y Pérez (2007) explican que las competencias emocionales se dividen en cinco dimensiones: 1) **Conciencia emocional**, que implica identificar las propias emociones y percibir el clima emocional del entorno; 2) **Regulación emocional**, que se refiere a la capacidad de manejar las emociones de manera adecuada y generar emociones positivas; 3) **Autonomía personal**, que engloba el automanejo de emociones y la capacidad para buscar ayuda y recursos cuando sea necesario; 4) **Competencia social**, que es la habilidad para establecer relaciones positivas con los demás; y 5) **Competencias para la vida y el bienestar**, que se relacionan con el comportamiento responsable y adecuado para resolver problemas y promover el crecimiento personal y el bienestar social.

Por otro lado, Ibarrola (2005) detalla el conocimiento de las propias emociones, que incluye: 1) **Autoconciencia**, la capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que aparece; 2) **Autocontrol**, que implica manejar y expresar adecuadamente los sentimientos según las circunstancias; 3) **Automotivación**, que se refiere a la capacidad de orientar nuestras acciones hacia metas y objetivos sin depender de recompensas externas, e incluye habilidades como la creación de metas realistas, la persistencia y la resiliencia; y 4) **Destreza social**, que abarca el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones interpersonales. Ibarrola sostiene que un desarrollo emocional adecuado, especialmente en términos de regulación emocional, puede prevenir enfermedades físicas y emocionales, contribuyendo así al bienestar general del individuo.

Según Begoña Ibarrola (2009), el desarrollo de las dimensiones de las competencias emocionales es crucial para lograr un equilibrio en la personalidad y optimizar la salud física. Esto ayuda a moderar hábitos psicossomáticos destructivos y prevenir enfermedades relacionadas con desequilibrios emocionales persistentes, como angustia, miedo, ansiedad, ira e irritabilidad. Además, favorece el entusiasmo y la motivación, los cuales están impulsados por estímulos emocionales. En su libro *Creecer en emociones*, Ibarrola detalla las competencias emocionales que deben fortalecerse tanto en el ámbito escolar como en el familiar para que los niños desarrollen una competencia emocional efectiva. Al igual que Bisquerra y Pérez (2007), Ibarrola propone un proceso de aprendizaje que comienza con la comprensión de las propias emociones, avanza hacia la comprensión de los sentimientos de los demás y culmina en el desarrollo de habilidades sociales y destreza interpersonal.

Regulación emocional

La regulación emocional es una dimensión de las competencias emocionales que nos ocupa en esta investigación, haciendo parte de la educación emocional. López et al. (2005) menciona que “la regulación emocional es la habilidad para modular la experiencia emocional con el propósito de alcanzar estados emocionales deseados y resultados esperados por el individuo.” (p. 113).

La psicóloga Eva Mareque (2020) señala que la regulación emocional es la capacidad que tienen las personas para influir en la intensidad de sus emociones, en su duración y en la manera en que las expresan. De allí la importancia de desarrollar esta regulación emocional pues potencia un desarrollo emocional adecuado en el cual las emociones sean experimentadas, vividas y empleadas para nuestro beneficio y el de los demás. Es decir, que la regulación emocional permite ser dueños de nuestras emociones y utilizarlas de acuerdo con lo deseado.

La regulación emocional es el proceso mediante el cual los individuos gestionan y ajustan sus emociones para responder adecuadamente a las demandas del entorno. Este proceso, que incluye la activación emocional y la modulación de las reacciones, es esencial para mantener el equilibrio interno y la adaptación a diferentes contextos, promoviendo así la salud mental (Rocha, 2015; Veloso et al., 2018; Gross & Thompson, 2007). La regulación emocional implica monitorizar, evaluar y transformar las respuestas emocionales, ajustando su intensidad y duración para lograr objetivos efectivos (Andrés et al., 2017; Grant et al., 2018; Gross, 2014).

Según Gross (2014), la gestión emocional aborda tres áreas clave: 1) modificar la situación a través de cambios atencionales y cognitivos; 2) seleccionar situaciones adecuadas; y 3) modular las respuestas emocionales mediante flexibilidad, utilizando estrategias como la reevaluación cognitiva y la supresión emocional (Batistoni et al., 2013; Gross & Thompson, 2007; Veloso et al., 2018). En los niños, la reevaluación cognitiva es crucial para regular emociones, ya que permite reinterpretar eventos para reducir sus efectos negativos, protegiendo contra la ansiedad y la depresión (Andrés et al., 2016). Por lo tanto, es fundamental ofrecer a los estudiantes herramientas para desarrollar esta habilidad desde temprana edad, siendo la expresión artística una opción valiosa.

Desde la infancia hasta la adolescencia, aprender estrategias efectivas para regular emociones es crucial para prevenir problemas psicopatológicos como ansiedad y depresión (Enebrink et al., 2013). El apoyo y la simpatía parental facilitan este aprendizaje, mientras que el rechazo y el castigo pueden exacerbar problemas emocionales. Además, procesos cognitivos como la rumiación y la catastrofización pueden prolongar estados emocionales negativos, por lo

que es necesario que los adultos ayuden a los niños a regular sus emociones adecuadamente (Domínguez & Medrano, 2016).

Competencias emocionales en el escenario educativo

De acuerdo con Rojas (2020), los adultos que están presentes en la vida de los niños son importantes para su desarrollo emocional incluidos los docentes. En el artículo “Los modelos pedagógicos contemporáneos y su influencia en el modo de actuación profesional pedagógico” de Cantor Isaza y Altavaz Ávila (2019), se explica que el enfoque desarrollista o cognoscitivismo, originado en la psicología genética de Piaget y popularizado en la década de 1970, es fundamental en el estudio de las Competencias Emocionales (EC). Este modelo, a veces considerado una variante de la escuela nueva por autores como Monees, quien propone que los estudiantes avanzan secuencialmente en su desarrollo intelectual, ajustándose a sus necesidades y condiciones individuales. El modelo desarrollista se aplica a la educación de tres maneras: 1) como un marco teórico para evaluar el desarrollo cognitivo, emocional y moral; 2) como una herramienta para diseñar programas educativos adaptados a los niveles de desarrollo de los estudiantes; y 3) como una guía para métodos de enseñanza, como el aprendizaje por descubrimiento.

La competencia emocional se desarrolla a través de la adquisición de habilidades obtenidas mediante experiencias relacionadas con el contexto y la cultura en interacción con otros. Los niños aprenden comportamientos emocionales específicos de su cultura a través de la interacción social. Mientras que la competencia emocional es transaccional, afectando tanto el mundo interno del individuo como sus interacciones con los demás, la Inteligencia Emocional (IE) tiene un enfoque más centrado en el individuo, siendo menos transaccional en comparación.

El concepto de inteligencia emocional (IE) se refiere a la capacidad de identificar, expresar y gestionar las emociones de manera adecuada, lo cual favorece el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). El desarrollo de estas competencias es crucial para los docentes, ya que un alto nivel de inteligencia emocional en el maestro contribuye a crear un entorno de aprendizaje positivo. Casassus (2007) destaca que “un profesor con mayor conciencia de sus propios sentimientos y de los de sus alumnos puede mejorar su relación con ellos” (p. 244). Esta conciencia permite al docente actualizar su enfoque y fortalecer su vínculo con los estudiantes. Bisquerra (2016) añade que la educación emocional, entendida como el proceso de optimizar el desarrollo personal para la vida, es esencial para el crecimiento integral de las personas.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) exponen que “la competencia emocional (CE) pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto, tiene unas aplicaciones educativas inmediatas.” (p. 66). Es decir, que los agentes educativos tenemos la responsabilidad de favorecer el desarrollo de las CE en pro de prevenir dificultades psicológicas y personales de los estudiantes. Así mismo brindar herramientas para fortalecer la adecuada convivencia escolar y prevenir comportamientos autolesivos (adicciones y/o conductas que ponen en riesgo la integridad de los estudiantes).

La Expresión artística facilitadora de la regulación emocional en el aula

Expresión artística y pedagogía

Según Lowenfeld (1978), la expresión artística es una actividad dinámica y cohesiva que puede desempeñar un papel fundamental en la educación. A través del dibujo, la pintura o la construcción, los estudiantes, ya sean niños o adolescentes, combinan diversos aspectos de sus experiencias para crear algo con un nuevo significado. En este proceso de selección, interpretación y transformación, el estudiante ofrece más que una simple obra de arte: revela una parte de sí mismo. A través de estas expresiones, podemos entender cómo piensa, siente, percibe su entorno y qué conocimientos posee.

Según *Auca Projectes Educatius* (2017), la expresión artística es esencial en el ámbito educativo, ya que fomenta las habilidades cognitivas de los niños y apoya su desarrollo integral. Esta organización afirma que esta forma de expresión despierta la fantasía, imaginación y curiosidad en los estudiantes, además de contribuir a la formación en valores. Aunque no incrementa directamente la inteligencia del niño, la expresión artística facilita el desarrollo de competencias que promueven la armonía y la interacción con los demás. Se invita a los niños a explorar y descubrir un mundo lleno de materiales, texturas, colores y formas a través del arte, que involucra todos sus sentidos y sirve como una herramienta inestimable para su autoexpresión.

Lowenfeld y Brittain (1980) argumentan que en la creación artística, la autoexpresión refleja los sentimientos y pensamientos del individuo según su nivel de desarrollo, destacando la importancia del proceso de expresión más que del contenido. Guaygua (2010), por su parte, define la expresión artística como un conjunto de métodos para comunicar ideas, sentimientos y emociones a través de diversas técnicas, como dibujar, pintar y modelar. Estos métodos ayudan a

las personas a aprender, ser más conscientes del entorno, reducir el estrés y adaptarse mediante la percepción, observación y otros procesos cognitivos. Asimismo, López (2019) sugiere que la expresión artística es el ámbito en el que el desarrollo sensorial puede conducir al éxito, ya que los recursos con texturas, formas y colores emocionan y alegran a los estudiantes. En este sentido, la expresión artística es una herramienta valiosa para fomentar el pensamiento divergente y promover el desarrollo emocional, el bienestar, y la sensación de libertad en los alumnos.

Expresión artística y emoción

La expresión artística facilita la exteriorización de sentimientos, emociones e imaginación, interviniendo en el desarrollo de competencias emocionales, incluida la regulación emocional. Duncan (2007) señala que las artes, como el movimiento, los gestos, la dramatización y la música, promueven la introspección y el crecimiento personal y emocional.

De igual forma, Carmen (2004) considera que la expresión artística es un medio de comunicación que se construye de manera equitativa entre sus participantes, a diferencia de los medios de comunicación masivos y hegemónicos. Además, fortalece el desarrollo intelectual, social, estético, afectivo y emocional, y mejora la comunicación oral y el respeto entre los estudiantes.

De igual manera, Botella et al. (2017) destacan que las artes en el aula fomentan la colaboración y el trabajo en equipo, permiten la expresión de emociones y fortalecen los lazos entre alumnos y profesores, promoviendo el bienestar general. Asimismo, la experiencia en las Escuelas Líderes de la UNESCO (2010) muestra que un docente innovador y entusiasta, al involucrarse en proyectos artísticos, puede contagiar su entusiasmo a los alumnos, integrando de manera integral las experiencias artísticas y académicas.

Pregunta de Investigación

¿Qué impacto tiene una intervención pedagógica en expresión artística en la regulación emocional de estudiantes de grado primero de un colegio público de Bogotá?

Hipótesis

- Hi: La intervención pedagógica en expresión artística mejorará los indicadores de regulación emocional de estudiantes de grado primero de un colegio público de la ciudad de Bogotá.
- Ho: La intervención pedagógica en expresión artística no mejorará los indicadores de regulación emocional de estudiantes de grado primero de un colegio público de la ciudad de Bogotá.

Objetivos

Objetivo general

Analizar por medio de los resultados de la aplicación de la ERC, los efectos de una intervención pedagógica en expresión artística en la regulación emocional de estudiantes de grado primero de un colegio público de Bogotá.

Objetivos específicos

1. Reconocer a través del instrumento ERC el nivel de desarrollo de la regulación emocional en niños de grado primero.
2. Diseñar una intervención pedagógica en expresión artística para estudiantes de grado primero.
3. Implementar una intervención pedagógica en expresión artística para estudiantes de grado primero.
4. Valorar el impacto de una intervención pedagógica en expresión artística en la regulación emocional en estudiantes de grado primero.

Metodología

En este capítulo se tratan los siguientes aspectos: el enfoque de la investigación, el alcance del estudio, el diseño metodológico, y la descripción de la población y del contexto institucional. Además, se detallan los instrumentos que se utilizarán para la recolección de datos, las variables de análisis establecidas, el procedimiento a seguir y los aspectos éticos, como el consentimiento y el asentimiento informado.

Enfoque

En este estudio se realizó una evaluación de impacto que facilita demostrar un efecto causal (relación causa- efecto). De acuerdo con Bernal (2011), la evaluación de impacto permite reconocer el impacto de un programa, intervención o tratamiento, para el caso, una intervención educativa, sobre una variable o un conjunto de variables de resultado en un conjunto de individuos. En este campo son comunes las evaluaciones pre-post las cuales miden los resultados de los participantes de un programa en un tiempo antes y después de un tratamiento (Castro-Martínez et al., 2022).

De acuerdo con Unrau et al. (2005), se debe tener en cuenta que la investigación cuantitativa es importante en la educación pues su dinámica favorece los siguientes aspectos:

- a) El recopilar y analizar datos numéricos permite una medición objetiva y cuantificable, lo cual facilita evaluar de forma más objetiva ciertos aspectos educativos.
- b) Se puede valorar la efectividad de programas educativos puntuales por medio de la comparación de datos antes y después de la implementación, lo que permite determinar si un programa tiene impacto o si es necesario hacer ajustes.

- c) La investigación cuantitativa indaga y establece relaciones de causa y efecto entre variables, lo cual es imprescindible para entender cómo determinados elementos pueden influir en la conducta del estudiante, el rendimiento académico o la efectividad de ciertas estrategias educativas.
- d) Gracias a las técnicas estadísticas empleadas en la investigación cuantitativa en educación los responsables de políticas y educadores toman decisiones informadas basándose en los resultados pues los generalizan a poblaciones más extensas.
- e) Los estudios cuantitativos desarrollados en diversos contextos pueden originar teorías y principios que optimizan el entendimiento global de la educación y su impacto.
- f) La investigación cuantitativa a través del análisis estadístico de datos identifica patrones y tendencias, lo cual devela información valiosa para la planificación educativa.
- g) Los datos cuantitativos son fundamentales para valorar la eficacia de políticas educativas y rendir cuentas a los integrantes de la comunidad educativa en el momento indicado.

Alcance

En este caso, el alcance es de tipo explicativo pues expresa una relación causa- efecto entre las variables que estamos abordando: expresión artística (variable independiente) y regulación emocional infantil (variable dependiente). Es importante tener en cuenta que los estudios explicativos están orientados a responder por las causas de los eventos, los fenómenos físicos o sociales. También, buscan explicar por qué ocurre un fenómeno, en qué condiciones se manifiesta o como se relacionan dos o más variables.

Por ejemplo, en investigaciones similares, los estudios de Ávila (2020) “El arte como estrategia para favorecer la regulación emocional” y More (2022) “Juegos de expresión artística para regular las emociones en los niños de una institución educativa de Sullana”, demostraron la eficacia de alcances investigativos explicativos en estudios que medían el impacto de intervenciones artísticas en la regulación emocional en la infancia.

Diseño

La presente investigación corresponde a un diseño experimental de tipo cuasiexperimental con dos grupos: experimental y control, a los cuales se les aplicó una preprueba y posprueba. Según Hernández et al. (2014), los diseños cuasiexperimentales “son aquellos que manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes” (p. 145). En este estudio se propone el diseño cuasiexperimental ya que implica grupos intactos, es decir, que se han constituido previamente por medios diferentes a la selección aleatoria (Louis Cohen y Lawrence Manon, 1990). El grupo control legitima la fiabilidad pues evidencia qué hubiese ocurrido sin la presencia de la causa o variable independiente. En este caso se busca evidenciar el impacto de una intervención artística en la regulación emocional de los estudiantes, por lo tanto, al comparar lo sucedido con el grupo experimental y el grupo control se evidencia el impacto de la intervención (Pomeranz, 2011).

En este estudio se tomaron 2 grupos: Grupo Experimental - Grado 101 Jornada Mañana (J.M.) cuya docente titular y quien orienta la mayoría de las clases es la estudiante investigadora. Este grupo recibe el tratamiento o estímulo experimental; y el Grupo Control- se proyectó inicialmente tomar la totalidad del grupo control del curso 102 J.M. pero después de solicitar personalmente la participación a los padres de familia y posterior a la firma del consentimiento

informado, se analizó que en realidad participaron 9 estudiantes de este curso, entonces, se dialogó con los docentes de los grados primero de la Jornada Tarde (J.T.) quienes apoyaron para completar el grupo control con padres de familia de cada uno de los cursos.

Acto seguido, participaron 6 estudiantes del curso 101 J.T., 6 estudiantes del curso 102 J.T. y 6 estudiantes del curso 103 J.T. cuyos docentes titulares pertenecen a la institución educativa y son ajenos a la investigación. Este grupo es testigo pues participa en el estudio, pero NO es expuesto al tratamiento experimental o, en este caso, a la intervención pedagógica en expresión artística.

En los experimentos cuasiexperimentales no se puede garantizar la equivalencia inicial entre los grupos experimental y control, ya que la aleatorización no está asegurada. En estos estudios, se utilizan grupos preexistentes, por lo que las unidades de análisis no se asignan al azar. Los métodos cuasiexperimentales son particularmente útiles en el ámbito educativo, ya que aceptan la falta de un control total sobre las variables, es decir, no se realiza un control experimental completo.

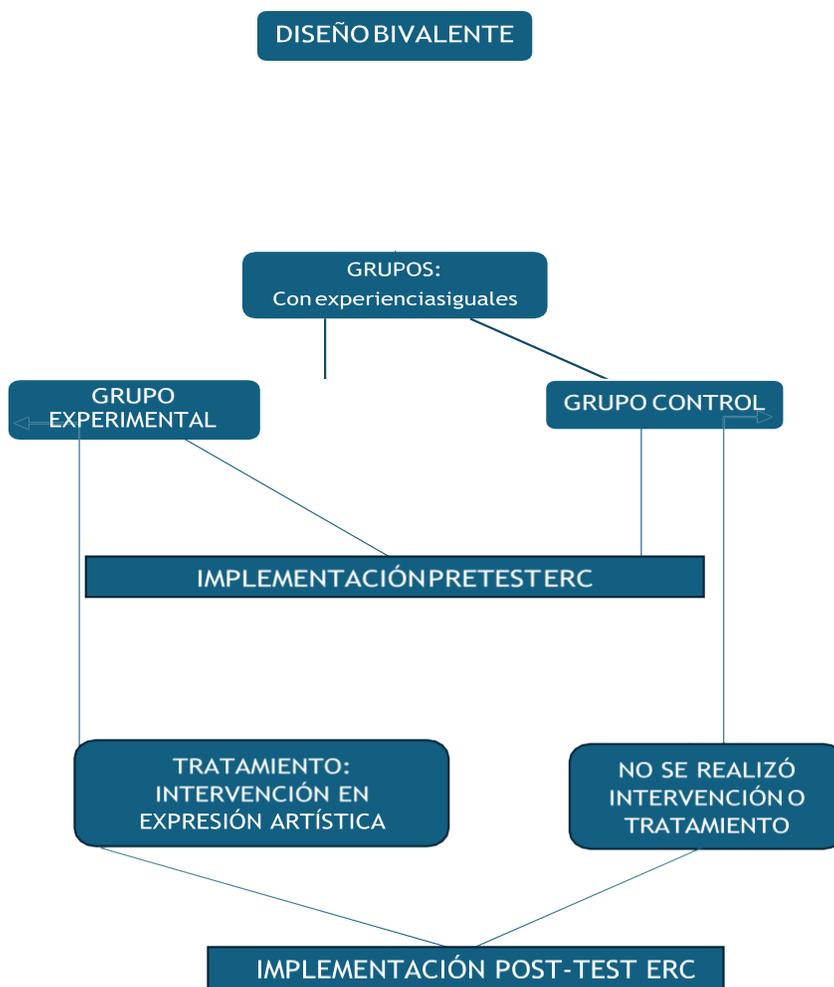
En los 2 grupos se aplica el instrumento pre y posprueba, en este caso, la prueba *Lista de verificación de la Regulación Emocional (ERC)*. Se tomaron la variable independiente - Expresión Artística, la cual se interviene, y la variable dependiente - Regulación emocional Infantil, la cual se mide. Lo anterior fue fundamentado en las mediciones previas y posteriores a la prueba en programas de intervención similares (Izard et al., 2008).

Diseño de pretest- post-test con grupo control - dentro de diseños bivalentes

Este diseño es uno de los más exhaustivos en investigación experimental, ya que al incluir un grupo de control que comparte todas las experiencias con el grupo experimental, salvo por el tratamiento aplicado, se garantiza la validez interna del estudio.

Figura 1

Diseño Bivalente



Nota. ERC = *Emotion Regulation Checklist*; Fuente: Creación propia

Población y muestra

Hernández et al. (2014) definieron la población o universo como un “conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.174). Este estudio se orientó al grado primero del IED Rodrigo Arenas Betancourt que cuenta con 156 estudiantes. En la jornada mañana hay dos cursos 101, de 32 estudiantes, y 102, de 34 estudiantes. En la jornada tarde con 3 cursos de 30 estudiantes aproximadamente cada uno.

Las especificaciones tenidas en cuenta para este estudio son: los estudiantes pertenecen al mismo grado escolar, sus edades oscilan de 6 a 9 años, se desenvuelven en el mismo contexto educativo, la mayoría de ellos habitan en la localidad de Fontibón y principalmente se identificó que tienen dificultades sentidas en la Regulación Emocional.

Hernández et al. (2014) afirman que la muestra es un subconjunto de la población de interés del cual se obtienen datos, y debe ser definida con precisión desde el principio, asegurando que sea representativa de dicha población. Analizando diversos estudios, la forma de muestreo no probabilístico es la más frecuente en investigación educativa, especialmente en investigaciones experimentales y cuasiexperimentales. Los muestreos probabilísticos no son apropiados pues no es adecuado seleccionar sujetos a partir de un grupo mayor; en cambio, el muestreo no probabilístico excluye cualquier clase de muestreo aleatorio ya que el investigador toma sujetos que resultan accesibles o que cumplen ciertas características, por ejemplo, podría ser una clase de estudiantes o un grupo organizado para una reunión (McMillan y Schumacher, 2005).

En esta investigación se trabajó con grupos ya conformados en la Institución Educativa de acuerdo con el registro de matrícula y la asignación de grupo por parte de las directivas en el cual se desempeña anualmente cada docente.

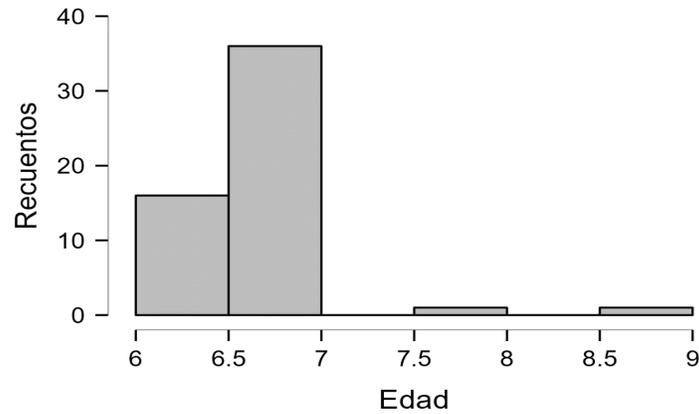
La muestra de la presente investigación tenía inicialmente 65 estudiantes de grado primero J.M. del colegio Rodrigo Arenas Betancourt, los cuales se dividieron en el Grupo experimental inicial que contaba con 35 estudiantes curso 101 J.M. (a cargo de la docente investigadora). Fueron retirados de la institución 3 estudiantes, por lo que quedaron 32 estudiantes de los cuales 1 no fue autorizada inicialmente a participar en el estudio y obtuvo posterior consentimiento, otro fue promovido a grado segundo y el tercer estudiante no volvió a clase, aunque no ha sido retirado. Finalmente, se puede decir que el grupo experimental fue de 27 estudiantes. Por otro lado, el grupo control estuvo formado por 27 estudiantes: 9 estudiantes del curso 102 J.M., 6 estudiantes del curso 101 J.T., 6 estudiantes del curso 102 J.T., y 6 estudiantes del curso 103 J.T. (a cargo de otros docentes de la institución educativa).

Los grupos se homogenizaron en términos de: a) edad, comprendida entre 6 y 9 años, b) nivel educativo limitado a los grados primero en la institución educativa, c) funcionamiento intelectual, asegurando que los padres no informaran sobre diagnósticos o condiciones especiales en salud mental o desarrollo y d) Contar con el consentimiento informado firmado por los padres o acudientes de los estudiantes.

En el estadístico descriptivo de la edad hubo 54 datos válidos correspondientes a los participantes del estudio. La media fue 6.8 años ($DE = 0.6$), el valor mínimo 6 años y la edad máxima 9 años. De acuerdo con los gráficos de distribuciones se evidencio que la edad de la mayoría de los participantes oscila en un rango de 6.5 y 7 años.

Figura 2

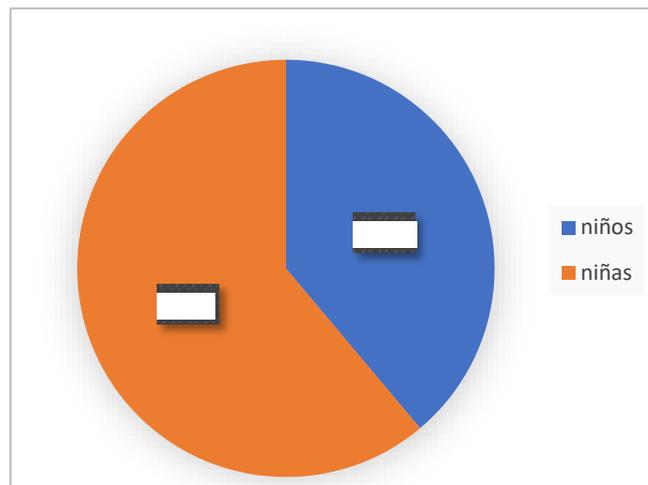
Gráficos de distribuciones por edad



La media del descriptivo edad en el grupo experimental fue 6.6 años y en el grupo control 6.9 años. La diferencia en la edad de los grupos no fue estadísticamente significativa ($t = -1.66$ (52), $p = .101$). Respecto al análisis de los estadísticos descriptivos de sexo se registraron 54 datos válidos que corresponden a los participantes del estudio. Se encontró que del 100% de los participantes, el 61% fueron niñas.

Figura 3

Gráficos de distribuciones por sexo



Los participantes estuvieron distribuidos equitativamente pues de los 54, la mitad, es decir 27 estudiantes, pertenece al grupo experimental y el otro 50% hace parte del grupo control. Por otro lado, respecto a la edad de los acudientes, se evidenció que tenían como edad mínima 22 años, la edad máxima era 55 años y el promedio de la edad fue de 33.1 años ($DE = 7.7$). La edad de 20 acudientes oscila entre los 25 y 30 años siendo la mayoría de los participantes pues los demás acudientes se distribuyen en los otros rangos de edad en menor cantidad.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Lista de verificación Regulación Emocional (ERC) Niños de 3 a 12 años

La ERC utiliza dos escalas -Regulación Emocional (RE) y Labilidad/Negatividad Emocional (L/N)-, siendo una herramienta para heteroevaluar los niveles de regulación emocional de los niños. La regulación emocional, la empatía y la autoconciencia emocional se evalúan mediante ER, mientras que la rigidez emocional, la desregulación de la ira y los cambios de humor se evalúan mediante L/N (Emotional Lability/Negativity). Esta prueba se aplicó como instrumento principal (anexo 3) en el grupo experimental 101 J.M y en los integrantes del grupo control: 102 J.M.; 101, 102 y 103 J.T. Se realizó previo a la intervención pedagógica en expresión artística (preprueba) y al finalizar dicha intervención (posprueba).

La ER puede ayudar a los niños de alto riesgo a reducir sus problemas de comportamiento en la primera infancia (Hill et al., 2006). Además, cuando se realiza la evaluación de ER y L/N por parte de los docentes, la capacidad de RE se asocia positivamente con la responsabilidad referida a las acciones que evidencian compromiso con actividades y personas del entorno escolar, por ejemplo, acatando las indicaciones del profesor y elaborando las tareas propuestas (Bandeira et al., 2009). Por lo tanto, los niños capaces de regular sus emociones tienden a

alcanzar un mayor éxito académico, incluso cuando se controla el efecto de otras variables cognitivas, como el rendimiento escolar y la autoeficacia académica (Gumora & Arsenio, 2002).

De acuerdo con Standards (2000), la validez “se refiere al grado en que una evidencia y teoría dan soporte a las interpretaciones de las puntuaciones de la prueba que conllevan los usos específicos de las mismas” (p. 9). Según Messick (1989), la validez se refiere a una evaluación integral del grado en que la evidencia empírica y las bases teóricas justifican la adecuación y pertinencia de las conclusiones y acciones basadas en los resultados de una prueba u otros métodos de diagnóstico.

El alfa de Cronbach mide la consistencia interna de un conjunto de ítems en un cuestionario, especialmente cuando estos no tienen respuestas correctas o incorrectas. Es el tipo de fiabilidad más comúnmente aceptado para investigaciones que utilizan encuestas y cuestionarios con respuestas múltiples para cada pregunta. Para la ERC el alfa Cronbach de acuerdo con las versiones de la prueba se encuentra en la tabla anexa.

Tabla 1

Coeficientes de Consistencia Interna en Diferentes Versiones del ERC

versión	Idioma	EscaLa Total	Subescalas	
		ERC Total	RE	I/N
Shields & Cicchetti, 1997	Inglés	0.89	0.83	0.96
Molina et al., 2014	Italiano	---	0.69	0.81
Langevin et al., 2010	Francés	0.70	0.72	0.82
Gulseven et al., 2018	Turco	---	0.71	0.77
<i>Nota.</i>		RE= Regulación Emocional I/N= Inestabilidad Negatividad.		

Fuente: Pérez et al. (2022)

Kinkead et al. (2011) señalan que “en la versión inglesa que fue la implementada en este estudio el test cuenta con alta consistencia interna en regulación emocional adaptativa, con un coeficiente alfa de .79, y para labilidad/negatividad de .90, y validez de constructo para ambas escalas” (p.29). Para mejorar la fiabilidad de una prueba, es crucial mantener una configuración uniforme durante la recolección de datos. Esto incluye proporcionar las mismas instrucciones a todos los participantes, otorgarles el mismo tiempo para responder y recoger los datos a la misma hora del día. La variabilidad en los administradores de la prueba suele aumentar el margen de error.

Para este estudio es importante aclarar que la *Lista de Verificación Regulación Emocional (ERC) Niños de 3 a 12 años* (Anexo 3) inicialmente se encontraba en inglés, por lo tanto se realizó traducción inversa (*back translation*), es decir, la traducción al español por una persona certificada para ello y, posteriormente, hubo un proceso que consistió en que otra persona realizo nuevamente la traducción de la prueba al inglés.

Con la traducción del instrumento se implementó una prueba piloto con 7 estudiantes de grado 202 J.M. con el fin de recibir los aportes acerca de este. Con los aportes resultantes se realizaron las modificaciones pertinentes, especialmente en la redacción más contextualizada de algunas preguntas para ser mejor comprendidas por los participantes del estudio, y se eliminó una pregunta que no aplicaba. Posteriormente, se reorganizó la prueba para aplicar de forma digital y se imprimió para aplicar en físico; después, se inició la intervención pedagógica en expresión artística diseñada previamente, la cual consta de 5 talleres. Se implementó 1 taller semanalmente. Por cuestión de tiempo y acceso a los padres de familia se realizó de forma digital la posprueba.

De forma paralela se sistematizaron en la base de datos las respuestas de la pre y posprueba. Con la base completa se procedió a depurar la base de datos y se realizaron los análisis estadísticos a través del programa estadístico JASP versión 0.18.1.

Variables de análisis

Romero (2005) señala que la categorización puede llevarse a cabo de dos maneras complementarias: deductiva e inductiva. En el contexto de una investigación cuantitativa, la categorización se realiza deductivamente, lo que implica definir previamente las variables e indicadores, y derivar las categorías de los marcos teóricos y modelos de análisis establecidos por el investigador. En este estudio, las variables analizadas, basadas en el marco conceptual y el modelo de análisis cuantitativo propuesto, fueron la expresión artística y la regulación emocional en la infancia.

Expresión Artística

Al referirse a la variable Expresión Artística, Buzzian y Herrera (2014), afirman que las artes fomentan el crecimiento personal y emocional, facilitando el proceso reflexivo y su desarrollo. Estas incluyen el movimiento, los gestos, la dramatización y la música, que son formas creativas y simbólicas que facilitan la comunicación. Es importante recordar que por medio de la expresión artística se facilita la formulación de sentimientos, emociones e imaginación. Entre tanto, este trabajo en el aula interviene en el desarrollo de las competencias emocionales, entre ellas la regulación emocional.

la expresión artística puede ser analizada como medio de comunicación, el cual, a diferencia de los medios de comunicación de masas, globalizantes y hegemónicos, se construye desde sus participantes, de forma equitativa. (Carmen, 2004, p.147)

Hautala (2011) destaca que la expresión artística promueve la autenticidad e individualidad, al tiempo que fortalece el compromiso y el respeto hacia el trabajo de los demás. Este proceso contribuye al crecimiento intelectual, social, estético, afectivo y físico de los niños, además de mejorar su comunicación verbal. De manera similar, Botella et al. (2017) afirman que las artes en el aula fomentan la colaboración y el trabajo en equipo, facilitando la expresión de emociones y sentimientos y generando un sentido de bienestar que fortalece las relaciones entre alumnos y docentes.

Regulación emocional

Uno de los principales elementos del desarrollo emocional es la habilidad de regulación emocional (Koçyiğit et al., 2015). Gross (1998) define la regulación emocional como la capacidad de afectar y expresar las emociones que tenemos (citado en Caoğlan, 2015). El proceso de regular las emociones implica ser consciente de estas, identificar y dirigir las, tener la capacidad de adaptarse y utilizarlas de manera efectiva con madurez emocional (Töremen y Çankaya, 2008). La regulación de las emociones se refiere a los esfuerzos realizados por los individuos para manejar las emociones que tienen, cómo experimentan y expresan sus emociones (Şarлак, 2008).

Según Saltalı (2013), el hecho de que los niños experimenten diferentes afectividades aumente o disminuya la intensidad de las emociones creadas por una determinada situación,

manejen la duración de la intensidad emocional y pasen de una emoción a otra están relacionadas con sus habilidades de regulación emocional.

Análisis de datos

Se realizó el análisis de la base de datos a través de programa JASP versión 0.18.1 y debido al número de datos (54) se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk sobre las variables para identificar la normalidad de estas. Inicialmente, se hizo el análisis descriptivo de las variables cualitativas Edad, Sexo, Grupo y Edad del acudiente, para ambos grupos (experimental y control) y se realizó una prueba de contraste para muestras independientes.

Aspectos éticos

En la investigación con seres humanos, y especialmente con niños, se requiere un manejo cuidadoso en el aspecto ético, puesto que los menores de edad son una población vulnerable especialmente por su nivel de desarrollo y comprensión de acuerdo con la edad y características particulares. Por lo tanto, en este estudio el marco ético se fundamentó en los documentos nacionales e internacionales respecto al tema.

Marco Ético Nacional: Constitución Política de Colombia (1991), Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y Política de Ética, Bioética e integridad científica (Colciencias, 2017).

Marco Ético Internacional: Declaración de los Derechos Humanos (1948), Convención de los derechos del niño (1989) en Artículo 12: Derecho a ser escuchado y el artículo 13: Derecho a la participación; además el Informe Belmont (1978), en el cual se declaran 3 principios: Respeto a las personas, La Beneficencia (proyectar beneficios sociales) y la Justicia (Compartir lo encontrado y comunicar resultados a la comunidad).

En el caso de esta investigación, y por requerimiento de la rectora del colegio, se solicitó a la Universidad una carta de permiso para la realización de la investigación en la institución Educativa, la cual se gestionó y entregó a la rectora. Se entregaron formatos de Consentimiento a los padres de familia tanto del grupo experimental como del grupo control, y se desarrolló el proceso de Asentimiento con los estudiantes a través de un taller en clase donde se explicó el trabajo a realizar, puntualizando la intervención pedagógica en expresión artística a realizar, los objetivos y se facilitó un formato a los estudiantes en donde manifestaron su interés en participar por medio de la firma (Anexo 4). Cabe aclarar que los cursos 101 J.M. y 102 J.M. están formados por 70 estudiantes (35 estudiantes en cada curso) pero del grupo control inicial se excluyeron 2 estudiantes por razones éticas y del grupo experimental se excluyó 1 estudiante pues los padres inicialmente no autorizaron su participación.

El equipo de investigación de la Universidad de la Sabana y la maestrante encargada aseguraron la confidencialidad de los datos proporcionados por los participantes, cumpliendo con el código ético psicológico establecido en la ley 1090 de 2006 y conforme al reglamento de la Universidad.

Diseño de la intervención en expresión artística

Consecución diseño de la intervención pedagógica en expresión artística

Desde el rol de docente titular del grupo experimental que desempeñaba la investigadora, para el diseño de la intervención pedagógica en expresión artística se siguieron los siguientes pasos:

1. Caracterizar cuidadosamente a los participantes de la investigación (edad, gustos e intereses).
2. Analizar detalladamente el contexto tanto familiar como social de los participantes del estudio.
3. De forma paralela se realizó la revisión teórica y documental acerca de intervenciones en expresión artística y su relación con la regulación emocional.
4. Además, se planteó una articulación con la experiencia en aula (13 años) de la docente investigadora.

Con los anteriores elementos finalmente se diseña la intervención pedagógica en expresión artística. A continuación, se expone la intervención pedagógica en expresión artística diseñada e implementada en el presente estudio, la cual está formada por cinco sesiones:

Expresión musical, Expresión Dramático- Corporal, Expresión plástica Escultórica, Expresión Dramático Teatral y Expresión Plástica Pictórica. Para cada sesión se propuso un tiempo de 90 minutos, se presentó la fundamentación teórica de cada una. Además, se especificaron los recursos necesarios y la metodología a realizar, en la cual se dividió el tiempo de cada sesión en tres momentos: introducción, momento central y cierre (especificando como abordar cada uno).

Es importante aclarar que cada momento de la metodología se refiere a: 1. La introducción es el momento en el cual se disponen o alistan los participantes para el taller por medio de un ejercicio de relajación y pausa activa dirigida. 2. El momento central se realiza puntualmente la actividad del taller propuesto y 3. El cierre es el espacio propicio para que los estudiantes identifiquen y/o expresen de forma verbal sus emociones y evidencien en sus creaciones artísticas las emociones que experimentaron durante la sesión.

Es decir, que esta intervención pedagógica es integral y procesual, por lo tanto, desde el inicio de la propuesta, y en cada sesión, se orientó para que los participantes paulatinamente alcanzasen procesos de identificar y expresar sus emociones a través de cada forma de expresión artística (pintar, moldear, dramatizar, cantar, bailar).

Tabla 2*Sesión 1: Taller de Expresión Musical*

SESIÓN: 1	Taller de Expresión Musical
TIEMPO	90 minutos
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	<p>Todo objeto físico puede generar sonidos, y en ciertos contextos, estos sonidos pueden originarse de múltiples fuentes. Por lo tanto, el sonido está omnipresente y puede ser utilizado para identificar objetos por sus características sonoras únicas. Según Arguedas (2003), dado que estamos rodeados de estímulos sonoros, experimentar con ellos es natural, ya que todos tienen una inclinación musical en algún grado; a veces, solo es necesario un estímulo adecuado.</p>
RECURSOS	Aula de clase con las sillas organizadas en forma de círculo, pelotas, palitos, televisor, USB con los videos de la sesión.
METODOLOGÍA	<p>Introducción: 20 Minutos</p> <p>Saludo inicial se invita a los estudiantes a que se sienten en las sillas formando un círculo, que cierren los ojos y respiren de forma pausada y tranquila. Cuando están en silencio se indica que escuchen los sonidos lejanos y continúen los ejercicios de respiración.</p> <p>Posteriormente se orienta que escuchen los sonidos cercanos acompañados de los ejercicios de respiración. Socialización acerca de los sonidos percibidos.</p> <p>Se motiva a los estudiantes informándoles que se realizará una actividad musical en la cual vamos a cantar, hacer ejercicios de ritmo y percusión. Finalmente se orientan 5 minutos de ejercicios y calentamiento físico así prepararnos para la sesión.</p> <hr/> <p>Momento central: 40 minutos</p>

	<p>Previamente al encuentro la docente se aprende la canción “El caracol” y en el aula invita a los estudiantes a ponerse de pie y cantar después de ella con apoyo del video y realizando la mímica de la canción.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=vuIffOcBWD0&t=15s&ab_channel=ValentinaLoteromErino</p> <p>Aproximadamente 15 minutos después se coloca el video del ejercicio de coordinación rítmica y se realiza varias veces con los estudiantes pues presenta cierta dificultad.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=y8Dr6Oj7_oI&ab_channel=CREAm%C3%BAstica</p> <p>Se motiva constantemente para que disfruten mucho esta actividad. Para concluir se realiza el siguiente ejercicio de percusión</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=yEcTBoVukwY&t=7s&ab_channel=ImproveEducaci%C3%B3nMusical</p> <p>Cierre: 30 minutos*Dialogo reflexivo con los estudiantes acerca de la actividad realizada.</p>
--	---

Tabla 3*Sesión 2: Artística Dramático- Corporal*

SESIÓN: 2	Artística Dramático- Corporal
TIEMPO	90 minutos
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	Planella (2001) sostiene que "inscribir el cuerpo es darle vida; transformarlo de un estado meramente anatómico y silencioso a un estado social y comunicativo" (p. 83). Por su parte, Urrego Zapata (2020) señala que en cada interacción se da, recibe y comparte información, manifestando expresiones corporales, gestuales, emocionales y sensoriales cargadas de intención. Así, la expresión corporal crea un vínculo entre habilidades perceptivas, motrices y de exteriorización, reflejando la conexión entre los individuos y sus cuerpos.
RECURSOS	Aula de clase con colchonetas, sillas ubicadas formando un círculo. Televisor, computador, material audiovisual pertinente para la actividad, hojas tamaño carta y colores.
METODOLOGÍA	<p>Introducción: 20 Minutos</p> <p>Saludo inicial se invita a los estudiantes a que se sienten en las colchonetas formando un círculo, que cierren los ojos y respiren de forma pausada y tranquila. Cuando están en silencio se indica que escuchen los sonidos lejanos y continúen los ejercicios de respiración. Posteriormente se orienta que escuchen los sonidos cercanos acompañados de los ejercicios de respiración. Socialización acerca de los sonidos percibidos. Se motiva a los estudiantes informándoles que se realizará una actividad moviendo su cuerpo y finalmente se orientan 5 minutos de ejercicios y calentamiento físico para prepararnos para la sesión.</p> <p>Momento central: 45 minutos</p>

	<p>Se colocan canciones con ritmo suave, se indica que cierren sus ojos, caminen hacia atrás, caminen en los talones y después en las puntas de los pies. En otras canciones más movidas tendrán la libertad de danzar como deseen.</p> <p>Posteriormente realizarán las siguientes acciones:</p> <p>Movimiento en espejo: Se ubican los estudiantes en parejas, un estudiante al frente del otro, uno de ellos imita los movimientos que hace el otro compañero.</p> <p>Del sonido al movimiento: En dúos, un compañero emite sonidos y el otro interpreta estos sonidos mediante movimientos del cuerpo.</p> <p>Después de cada ejercicio anterior cambian es decir que el estudiante que estaba imitando pasa a proponer el ejercicio.</p> <p>Después se invita a los estudiantes que con su cuerpo imiten su animal favorito (cada uno dirá cuál es ese animal) y para culminar que imiten al animal que se indique.</p> <hr/> <p>Cierre: 25 minutos</p> <p>Se dialoga con los estudiantes:</p> <p>¿Cómo se sintieron en la actividad?</p> <p>¿La actividad fue de su agrado?</p> <p>¿Qué otras actividades artísticas les gustaría realizar?</p> <p>Finalmente se entrega una hoja tamaño carta a cada estudiante y se indica que dibujen lo que deseen acerca de la actividad.</p>
--	---

Tabla 4*Sesión 3: Expresión plástica Escultórica*

SESIÓN: 3	Expresión plástica Escultórica
TIEMPO	90 minutos
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	Según Duncan (2007), no se puede enseñar arte y en concreto en el ámbito de la escultura expulsando a las emociones del proceso, pues estas posibilitan la generación de energía, la cual permite al ser humano reconocerse y saberse vivo.
RECURSOS	Aula de clase con las sillas organizadas en grupos de 6 personas para el taller o trabajo en el patio al aire libre sentados en el suelo. Plastilina o arcilla para cada estudiante.
METODOLOGÍA	<p>Introducción: 15 Minutos</p> <p>Saludo inicial, la docente realiza un momento de relajación con un video o audio de música instrumental por 5 minutos para disponernos mentalmente para la actividad, posteriormente se motiva a los estudiantes informándoles que en esta sesión realizaremos trabajo con plastilina/ arcilla y, finalmente, se efectúan 5 minutos de ejercicios de movimientos y estiramientos de las manos como preparación física para la actividad.</p> <hr/> <p>Momento central: 40 minutos</p> <p>Se entrega a cada estudiante su caja de plastilina o la arcilla. Se permite el trabajo libre con la misma, observando lo que sucede minuto a minuto se toman fotos, y se dialoga con los estudiantes acerca de sus creaciones artísticas de forma espontánea e individual.</p> <hr/> <p>Cierre: 25 minutos</p> <p>Se invita a los estudiantes a disponer las sillas en forma de U. Después, uno a uno, socializará ante sus compañeros la creación artística elaborada.</p> <p>¿Qué hizo y por qué realizó esa creación? Tarea dialogarán con sus padres del taller realizado y realizarán un dibujo.</p>

Tabla 5*Sesión 4: Artística Dramático Teatral*

SESIÓN: 4	Artística Dramático Teatral
TIEMPO	90 minutos
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	Peñarrieta y Faysse (2016) indican que "el juego de roles ofrece una representación de la realidad en un entorno libre de tensiones y, a menudo, lúdico, permitiendo que los actores discutan sobre su propia realidad" (p. 4). Este enfoque permite a los niños asumir y explorar su papel de manera placentera, facilitando un análisis de la situación representada. El juego de roles crea un principio, desarrollo y conclusión que ayudan a la comprensión de la escena específica. Además, Tejerina (2005) destaca que el juego de roles es la forma primordial de teatralidad en los niños, mostrando su habilidad innata para expresar, imitar y ser creativos en libertad.
RECURSOS	Aula de clase, 4 hojas con guion del párrafo correspondiente por grupo; televisor, video o audio música instrumental.
METODOLOGÍA	<p>Introducción: 15 Minutos</p> <p>Saludo inicial, la docente realiza un momento de relajación con un video o audio de música instrumental por 5 minutos para disponernos mentalmente para la actividad, luego se hacen 5 minutos de movimientos y estiramientos de las manos y el cuerpo como preparación física para la actividad. Finalmente se motiva a los estudiantes contándoles que en este taller actuarán es decir que representarán un personaje.</p> <hr/> <p>Momento central: 40 minutos</p> <p>Se dialoga con los estudiantes indagando que personaje o animal les agrada y por qué. Posteriormente se invita a los niños a representar dicho personaje o animal.</p>

	<p>Se propone dramatizar una historia, entonces se dividen en 4 grupos y a cada grupo se le asigna un párrafo que representaran. Se les da 20 minutos para preparar la puesta en escena y finalmente realizan la puesta en escena.</p>
	<p>Cierre: 35 minutos. Se invita a los estudiantes a disponer las sillas en forma de U, después uno a uno socializará ante sus compañeros como se sintió en la actividad realizada.</p>

Tabla 6*Sesión 5: Plástica Pictórica*

SESIÓN: 5	Plástica Pictórica
TIEMPO	90 minutos
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	Picardo, (2005) señala que “Las artes como la poesía y la pintura deben estar presentes en cualquier proceso educacional” (p. 29). Entonces la articulación arte-pedagogía revela horizontes novedosos en la transformación educativa. López (2011) expone que es más sencillo acercarse a la realidad interior a través del modelado o la pintura que por medio de la oralidad. Hace que las personas se encuentren más relajadas y menos a la defensiva, lo que les facilita expresar su intimidad.
RECURSOS	Pinturas, pinceles, vasos, agua, trapitos, delantales, 1 octavo de cartulina por estudiante y lápices.
METODOLOGÍA	<p>Introducción: 15 Minutos</p> <p>Saludo inicial, se realiza un momento de relajación con un video o audio de música instrumental por 5 minutos para disponernos mentalmente para la actividad; posteriormente se motiva a los estudiantes informándoles que en la sesión pintarán y finalmente se hace 5 minutos de ejercicios corporales para prepararnos físicamente para la actividad.</p> <p>Momento central: 45 minutos</p> <p>En este taller se entrega los materiales a los estudiantes que se organizarán en grupos y se invita a que expresen a través de la pintura en el octavo de cartulina lo que deseen. Se realiza registro fotográfico observando detenidamente la actividad.</p> <p>Cierre: 30 minutos</p>

	Cada estudiante socializa su obra y explica que ha expresado en su pintura y porque la realizó.
--	---

Resultados

En este apartado se exponen los resultados que se alcanzaron a partir del análisis de la base de datos obtenida de la prueba ERC pre y pos implementada en el presente estudio; existiendo dos grupos de comparación: Grupo 1-Estudiantes grupo experimental a quienes se realizó una intervención pedagógica en expresión artística, y Grupo 2- Estudiantes del grupo control no se realizó ninguna intervención. En esta investigación se utilizó el estadístico Shapiro-Wilk para evaluar normalidad. Con valores de $p > .05$ se asume normalidad en las variables.

Además, se analizaron las sumatorias de los resultados encontrados al implementar la ERC (*Lista de verificación Regulación Emocional*) en los grupos (experimental y control) teniendo en cuenta las variables estudiadas.

Estadísticos Descriptivos

A continuación, se expone la tabla con los resultados que se obtuvieron de la aplicación de la prueba ERC, preprueba y posprueba en el total de la muestra estudiada (estudiantes grupo experimental y control). Los resultados corresponden a la sumatoria de los valores de regulación emocional y Labilidad/Negatividad en ambos casos.

Tabla 7

Descriptivos prueba ERC

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mín	Máx
Grupos experimental y Control					
RE PRE	54	24.9	2.7	20	30
RE POS	54	24.9	3.1	18	31
L/N (PRE)	54	30.1	4.7	22	43
L/N (POS)	54	30.2	4.7	18	47

Nota. PRE = Preprueba, POS = Posprueba, RE = Regulación emocional, L/NE = Labilidad/Negatividad Emocional

Se observa en los resultados de la ERC que en cuanto a la RE los valores son iguales en la pre y posprueba. Algo similar ocurre con los valores de Labilidad/Negatividad, los cuales son semejantes entre preprueba y posprueba.

Se utilizó una prueba *t de Student* para muestras independientes para contrastar las medias de los puntajes de los dos grupos y determinar la existencia de diferencia significativa entre ellas. Esta prueba facilita comparar dos medias cuando las muestras son pequeñas y se desconoce la varianza poblacional, situación que es bastante frecuente. En este caso se obtuvo un valor de $p = 0.83$, lo cual indica que se acepta la hipótesis nula, es decir, que no existe diferencia significativa entre los puntajes de RE de los grupos en la posprueba; por lo tanto, **el impacto de la intervención pedagógica de expresión artística en la regulación emocional de los estudiantes no fue significativo.**

Tabla 8

Prueba t para muestras independientes grupo experimental vs control

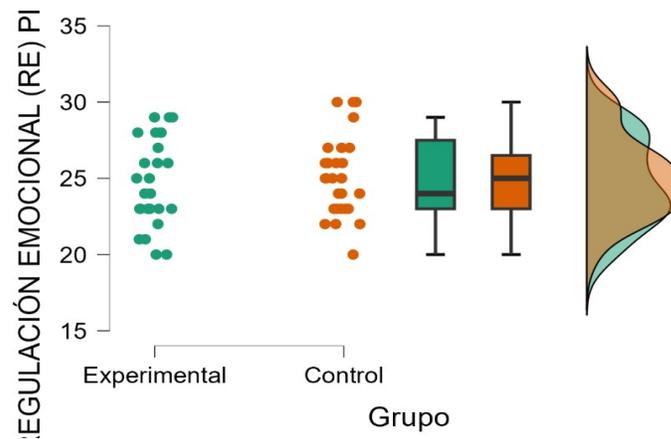
	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
RE (PRE) (experimental vs control)	-0.496	52	0.62
RE (POS) (experimental vs control)	0.216	52	0.83
L/N (PRE) (experimental vs control)	1.172	52	0.25
L/N (POS) (experimental vs control)	0.029	52	0.98

Nota. PRE = Preprueba, POS = Posprueba, RE = Regulación emocional, L/N = Labilidad/Negatividad Emocional

En la investigación cuantitativa es necesaria la representación gráfica como una forma de contrastar y comprender de forma más eficaz los datos analizados. A continuación, se muestran las comparaciones entre los GE y GC en cada una de las variables:

Figura 4

ER Preprueba grupos Experimental y control (Sumatoria)

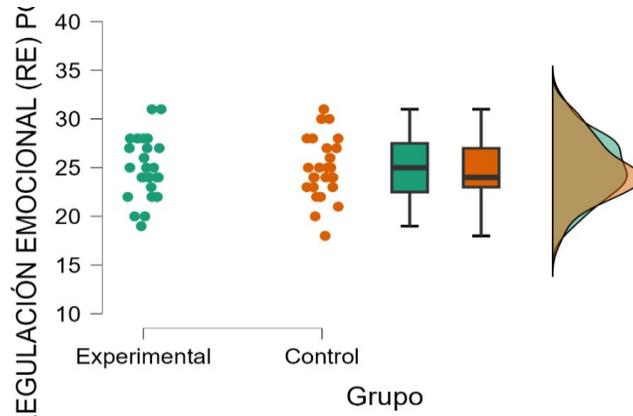


Nota: ER= Regulación Emocional

En la gráfica anterior se puede evidenciar la RE PRE-SUM de los GE y GC, puntualmente en el gráfico de cajón se observó que no hay diferencia significativa entre los datos de los grupos comparados.

Figura 5

ER Posprueba grupos Experimental y control (Sumatoria)

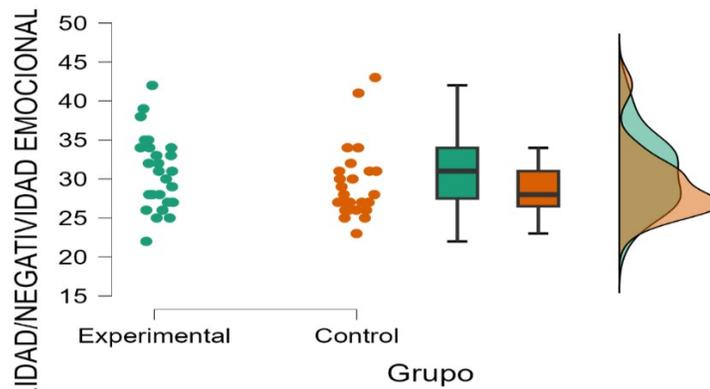


Nota: ER= Regulación Emocional

Esto mismo ocurrió al comparar los datos de la RE POS- SUM de los dos grupos es decir no se evidencia diferencia significativa entre estos. Entre tanto, en las gráficas de la Labilidad/Negatividad emocional pre y pos sumatoria grupos Experimental y Control, se identificó que tampoco se presentaron diferencias significativas.

Figura 6

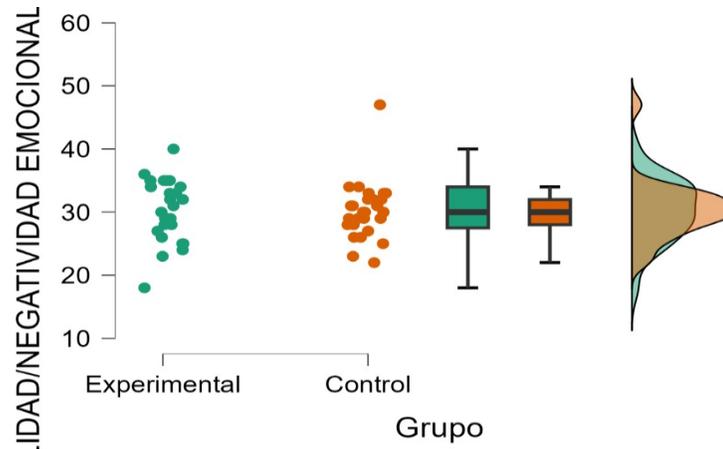
L/N Preprueba grupos Experimental y control



Nota: L/N= Labilidad/ Negatividad

Figura 7

L/N Posprueba grupos Experimental y control



Nota: L/N= Labilidad/ Negatividad

Sobre la hipótesis, H_i : La intervención pedagógica en expresión artística mejorará los indicadores de regulación emocional, expresados estos en los puntajes promedios del componente de regulación y de labilidad/negatividad emocional medidos a través de la ERC en estudiantes de grado primero de un colegio público de la ciudad de Bogotá. Con valores de p mayores a .05 en las pruebas t para muestras independientes ($t = 0.22$ (52), $p = .830$) se acepta la H_0 , rechazándose la H_1 de las diferencias entre los dos grupos antes y después de la intervención en el indicador de regulación emocional. Se esperaba una diferencia en la posprueba entre grupo experimental y control, la cual no se identificó. Cabe aclarar que en la prueba t para muestras independientes se tiene en cuenta el número total de los participantes (grupo experimental y grupo control).

Tabla 9

Prueba t para muestras independientes – regulación emocional

	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
RE (PRE)	-0.50	52	0.622

Tabla 9*Prueba t para muestras independientes – regulación emocional*

	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
RE (POS)	0.22	52	0.830

Nota. PRE = Preprueba, POS = Posprueba, RE = Regulación emocional

Tabla 10*Prueba t para muestras independientes – Labilidad/Negatividad*

	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
L/N (PRE)	1.172	52	0.247
L/N(POS)	0.029	52	0.977

Nota. PRE = Preprueba, POS = Posprueba, L/N= Labilidad/Negatividad

En la prueba *t* para muestras pareadas es decir perteneciente a un grupo, en este caso el Grupo experimental, no hay diferencias entre antes y después de la intervención en el componente de regulación emocional.

Tabla 11*Prueba t para muestras pareadas del grupo experimental en la variable regulación emocional*

Medida 1	Medida 2	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
(RE) PRE	(RE) POS	-0.417	26	0.680

Nota. PRE = Preprueba, POS = Posprueba, RE = Regulación emocional

En la prueba *t* para muestras pareadas, es decir, perteneciente a un grupo, en este caso el Grupo experimental, no hay diferencias antes y después de la intervención en el componente de labilidad/negatividad emocional.

Tabla 12*Prueba t para muestras pareadas del grupo experimental en la variable labilidad/negatividad*

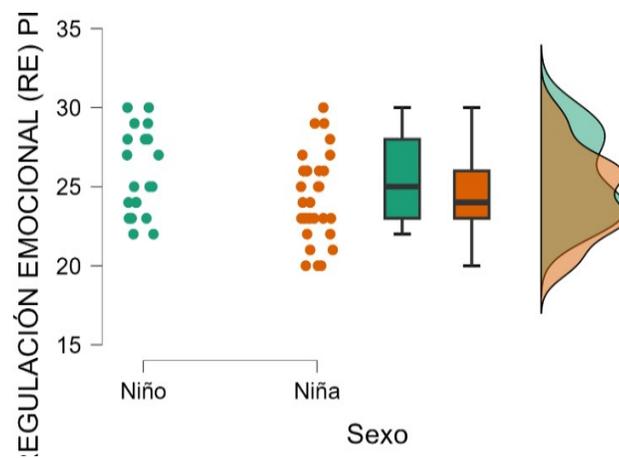
Medida 1	Medida 2	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
L/N (PRE)	L/N (POS)	0.879	26	0.388

Note. PRE = Preprueba, POS = Posprueba, L/N= Labilidad/Negatividad

Finalmente, al analizar la representación por sexo en el gráfico de cajas se analiza que no se presentaron diferencias significativas.

Figura 8

Gráfico por sexo



Discusión

El propósito principal de este trabajo fue analizar los efectos de una intervención pedagógica en expresión artística en la regulación emocional de estudiantes de grado primero de un colegio público de Bogotá, para lo cual se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- I. Reconocer a través de un instrumento el nivel de desarrollo de la regulación emocional en niños de grado primero. La búsqueda e identificación del instrumento a aplicar fue un poco compleja por el rango de edad de los estudiantes (6 a 7 años) y la orientación a la ER. Posteriormente se aplicó la prueba ERC (*Lista de verificación Regulación Emocional*) a los participantes de los grupos experimental y control, recopilando indicadores referidos a la ER.
- II. Potenciar en estudiantes de grado primero el desarrollo de la ER a través del diseño e implementación de una intervención pedagógica en expresión artística, teniendo en cuenta el contexto en el cual están inmersos los participantes, sus características, gustos y necesidades. Se diseñó una intervención en expresión artística y se implementó con los estudiantes del grupo experimental.
- III. Valorar el impacto de una intervención pedagógica en expresión artística en la regulación emocional en estudiantes de grado primero. Posterior a la intervención se aplicó nuevamente la ERC (*Lista de verificación Regulación Emocional*) a los participantes del estudio con el fin de comparar las pruebas pre y pos y analizar el impacto evidenciado.

Es fundamental tener en cuenta que existen varios estudios previos que relacionan las variables abordadas en la presente investigación. Sin embargo, el número de estos con enfoque cuantitativo, alcance explicativo y diseño experimental de tipo cuasiexperimental es un poco limitado. Aunque al realizar el análisis de datos de los grupos experimental y control es evidente la posibilidad de implementar la investigación cuantitativa en el ámbito educativo, muchos investigadores inmersos en estos contextos son renuentes al respecto.

Al analizar específicamente los resultados alcanzados al aplicar la pre y posprueba se puede decir que el presente estudio no evidencia un impacto de la expresión artística en la regulación emocional infantil. Según Fernández y Extremera (2002; 2013), alcanzar impacto en la regulación emocional es un proceso que requiere mayor tiempo del dedicado en el presente estudio; es decir, que el resultado esperado respecto a la regulación emocional es que no sufra modificación en poco tiempo, de ahí que los participantes que obtuvieron puntuaciones bajas inicialmente proyectaron en la posprueba resultados similares. Además, el hecho de que los resultados no evidenciaron impacto se puede relacionar con las siguientes causas: 1. poco tiempo en la implementación del estudio, especialmente entre la ejecución de la intervención en expresión artística y la aplicación de la posprueba, 2. la implementación de la preprueba por diferentes personas y en diversos momentos, y 3. la aplicación de la posprueba de forma digital.

Entonces, se puede decir que hubo escaso tiempo para realizar el estudio afectando la rigurosidad de este. Además, el grupo control fue muy diverso pues inicialmente se planteó a los padres de los estudiantes de 102 J.M. su participación de tal forma que de allí saliera el grupo control completo, pero no fue posible, por lo tanto, este grupo se conformó con estudiantes de 4 cursos diferentes, de distintas jornadas escolares y a cargo de diferentes docentes titulares.

Un resultado similar al logrado en esta investigación respecto a la regulación emocional se evidenció en el artículo “El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado” de los investigadores Guanumen Niño y Londoño Pérez (2020), el cual es resultado de una investigación cuasiexperimental en la cual se abordaron un grupo experimental y un grupo control. En los resultados para determinar diferencias entre GE Y GC se empleó el estadístico U Mann Whitney. En cuanto a la escala de regulación emocional los participantes que obtuvieron puntuaciones bajas en el pretest el resultado fue similar en el post-test, lo cual es esperable pues, según Fernández y Extremera (2002), para obtener diferencias significativas en el proceso es necesario más tiempo. En su lugar las variables Comprensión y percepción, también abordadas en ese estudio, presentaron variaciones representativas.

Sarmiento et al. (2017) sugieren que para evaluar a la población infantil, es útil utilizar la evaluación multi-informante en la cual el niño es valorado por varias personas que interactúan con él. En su estudio, examinaron la concordancia entre educadores y padres en la evaluación del autocontrol emocional de 108 niños de 3 años, a través de 34 padres y 87 profesores, y realizaron un seguimiento durante tres años. Encontraron que los docentes observaron cambios en la regulación emocional, mientras que los padres solo notaron cambios en la labilidad emocional. Para futuros estudios, se recomienda incluir más agentes del proceso formativo y permitir un tiempo más extenso para la evaluación.

Cabe aclarar que lo anterior se refiere a este estudio puesto que en las investigaciones cuantitativas revisadas de Ávila (2020) en San Luis Potosí en México, Çetin (2021) de la Universidad Preescolar Duzce (Turquía) y More, E. (2022) Sullana, del Perú, se demostró que es posible la correlación entre las variables propuestas, observándose un significativo impacto en la

regulación emocional infantil al realizar intervenciones en expresión artística en los participantes del grupo experimental en tiempos más extensos, y siendo valorados por diferentes actores, incluidos los niños.

Conclusiones

Dado que la educación debe ser un proceso integral según García (2012):

En este proceso la cognición y emoción se articulan; estos componentes del proceso educativo no pueden ser vistos como los extremos de un intervalo que define la vida de las personas, sus conductas o comportamientos. La cognición y la emoción constituyen un todo dialéctico, de tal forma que la modificación de uno definitivamente influye en el otro y en el todo del cual forman parte. (p.19)

De acuerdo con lo anterior, la educación es un proceso integral que requiere tiempo y elementos del contexto para desarrollarse y fortalecerse de forma complementaria; es decir, los seres humanos estamos en continuo desarrollo desde nuestra concepción hasta nuestro último respiro.

Este proyecto de investigación deja como principal aporte el diseño juicioso de una intervención pedagógica en expresión artística, la cual fue compartida con las docentes de básica primaria en la institución educativa en la cual labora la investigadora. En esta, se explicó la intervención y existe la oportunidad de ser replicada, lo cual favorece a los estudiantes de varios cursos en su desarrollo infantil y brinda a los docentes una herramienta para fortalecer su labor pedagógica en el aula.

Limitaciones del estudio

1. Se requiere contar con mayor tiempo para una investigación de estas características.
2. El grupo control fue muy heterogéneo debido a situaciones particulares del contexto. Por lo tanto, su diversidad afectó el desarrollo y resultados del estudio.

3. Hubo limitaciones en la diversidad de informantes, es decir, quienes respondieron la ERC fueron solamente los padres de familia.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Lo evidenciado en el estudio invita a que futuras investigaciones de este enfoque y características sean proyectadas a mayor tiempo para la intervención, implementación de posprueba y análisis de los resultados. Posiblemente de esta forma se evidencie impacto en la regulación emocional de los estudiantes. Además, se propone implementar el estudio con un enfoque cualitativo y las herramientas respectivas para realizar la triangulación y el análisis de datos, para así verificar qué influencia tiene la intervención en expresión artística propuesta en la regulación emocional en la infancia.

También se invita a diseñar, desde las ciencias sociales y, especialmente en el área educativa y pedagógica, instrumentos para medir la regulación emocional infantil, pues los existentes son escasos y fueron creados especialmente por psicólogos de otros países, lo cual provoca sesgos contextuales en las investigaciones.

Finalmente, se invita a los investigadores en ciencias sociales, y especialmente a los compañeros educadores, a emprender un mayor número de investigaciones con enfoque cuantitativo pues existen varios estudios que demuestran que es posible enriquecer la pedagogía desde este enfoque investigativo. Los estudios cuantitativos son una forma interesante de enriquecer la teoría y práctica pedagógica docente contextualizada.

Referencias

- Alloway, T.P., Gathercole, S.E. & Kirkwood, H.J. (2008). *Working Memory Rating Scale*. Pearson Education.
- Andrés, M. L., Casteñeras, C., Stelzer, F., Canet, L., e Introzzi, I. (2016). Funciones ejecutivas y regulación de la emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología del Caribe*, 33(2), 169-189. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J. I., & Navarro Guzmán, J. I. (2017). *Regulación emocional y habilidades académicas: evidencia de su relación en niños de 9 a 11 años de edad*. [Tesis de grado, Fundación universitaria Korand Lorenz].
- Andrés, M.L., Vernucci, S., García, C., Richard's, M., Amazzini, M, & Paradiso, R. (2020). Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), e2284. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2284>
- Aramendi, A. (2016). *La regulación emocional en educación infantil: La importancia de su gestión a través de una propuesta de intervención educativa*. [Tesis de grado, Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.]
- Arguedas, C. (2003). La improvisación musical y el currículo escolar. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 3(2), 1-21.
- Arias, M. M. (2015). No todo es normal. Manejo de datos no normales. *Anestesiari*, 6(12).
- AUCA Projectes Educatius. (2017). *La importancia de la Educación Artística en la escuela*. <https://tinyurl.com/y59p-5p5u>

- Ávila, D. (2020). *El arte como estrategia para favorecer la regulación emocional* [Tesis de pregrado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí] Becene. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/886>
- Balcells, M. C., & Foguet, O. C. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria: Una propuesta currículo para la reforma* (Vol. 101). Inde.
- Bandeira, T.T.A.; Seidl-de-Moura, M.L.& Vieira, M.L. (2009). Metas de socialização de pais e mães para seus filhos. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 19(3), 445-456.
- Bariola E, Gullone E, Hughes EK. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(2), 198-212.
- Batistoni, S. S. T., Ordonez, T. N., Silva, T. B. L., Nascimento, P. P. P., & Cachioni, M. (2013). Emotional Regulation Questionnaire (ERQ): Indicadores Psicométricos e Relações com Medidas Afetivas em Amos tra Idosa. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 26(1), 10-18. <http://dx.doi.10.1590/S0102-79722013000100002>
- Bernal, R. y Peña X. (2011). *Guía práctica para la evaluación de impacto*. Universidad de Los Andes.
- Bisquerra, C. (2009). Les catéchismes en plusieurs langues dans l’Ancien Régime. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, 43, 41–58. <https://doi.org/10.4000/dhfiles.838>

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra Alzina, R., Hernández Paniello, S., Universidad de Barcelona, & CIFE (Centro de Innovación y Formación Educativa) Juan de Lanuza de Zaragoza. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del psicólogo*, 37(1), 58. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(0). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Botella, C., Baños R., García-Palacios, A., Quero, S., Guillén, V., y Marco, J. (2007). La utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la psicología clínica. UOC Papers. *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 4, 32-41.
- Buitrago, R. E., Herrera, L., & Cárdenas, R. N. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>
- Buzzian, Y. y Herrera, L. (2014). Música y emociones en niños de 4 a 8 años. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, 6, 199-218.
- Cabello, E., Pérez, N., Ros, A., y Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 y happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *REOP*, 30(2), 53-66.

- Canals, M. (2014). Cuentos (des)explicados: la caperucita roja y la caperucita forzada. *Human Review, Revista Internacional de Humanidades*, 2-7.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4697>
- Carmen, R. (2004). *Desarrollo autónomo: humanización del paisaje una incursión en el pensamiento y la práctica radical*. EUNA
- Castro, J., Flórez, R., Rincón, M., Chocontá, J., Flórez, A., Nieto, A., Salazar, I., y Sánchez, J. (2022). *Investigación cualitativa y cuantitativa para la medición y evaluación del impacto de la estrategia crianza amorosa + juego 2019 - 2022, y la formulación de recomendaciones técnicas para la implementación de la estrategia en el próximo cuatrienio del periodo presidencial*. Corporación Juego y Niñez.
- Çetin, Z. (2021). The effect of a modular art education programme on the personal-social development of preschool children. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.941>
- Century, I. & Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*, UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. France. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/10582432/la-educacion-encierra-un-tesoro-informe-a-la-unesco-de-la-comision-internacional-sobre-la-educacion-para-el-siglo-xxi-compendio/11487421/> on 03 Apr 2024. CID: 20.500.12592/547dbqt.

Departamento Administrativo de ciencia, Tecnología e innovación- Colciencias. *V Diálogo (26 y 27 de octubre de 2017) Se diseñó la política de ética, Bioética e Integridad científica para Colombia.*

Colombiaaprende (2016) Programa Emociones para la vida.

<https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/educacion-socioemocional-para-todos-los-niveles/emociones-para-la-vida>

Colombiaaprende (2017) Potenciando habilidades socioemocionales

<https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/contenidos/potenciando-habilidades-socioemocionales>

Colle, L. & Del Giudice, M. (2011). Patterns of attachment and emotional competence in middle childhood. *Social Development*, 20(1), 51-72. <https://doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00576.x>

Comisión nacional para la protección de los sujetos humanos ante la investigación biomédica y de comportamiento (Ley Pública 93348 del 12 de julio de 1974).

Constitución política de Colombia. (1991). Esta versión corresponde a la segunda edición corregida de la Constitución Política de Colombia, publicada en la Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

Convención de los derechos del niño 1989. (1989, 20 de noviembre) Asamblea General de Las Naciones Unidas y ratificada en Colombia por medio de la Ley 12 de 1991. Art 12 y art 13.

Crottogini, R. (1998). *La tierra como escuela: la biografía humana*. Indugraf S.A.

Cummings, J., Bornovalova, M., Ojanen, T., Hunt, E., MacPherson, L. y Lejuez, C. (2013). Time doesn't change everything: The longitudinal course of distress tolerance and its relationship with externalizing and internalizing symptoms during early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41 (5), pp. 735-748.

<https://doi.org/10.1007/s10802-012-9704-x>

Chaparro, B., Bravo, E. y Becerra, N. (2019). Laboratorio móvil de educación artística: el bus arte rodante. La expresión en movimiento. *Infancias Imágenes*, 18(2), 259-267

Chaparro, S. Y., Chaparro, E., & Prieto, E. A. (2018). El arte en un acto sensible: El niño en procesos creativos. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 13(23), 186–196. <https://doi.org/10.14483/21450706.12998>

Chaplin, T. & Aldao, A. (2013). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 139, 735-765-

<http://dx.doi.org/10.1037/a0030737>

de los Derechos Humanos, D. (1948). Declaración de los derechos humanos. *Adoptada y proclamada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. Resolución 217 A (III).*

Del Giudice, M. (2017). Child Development. The Evolution of Interaction Shape in Differential Susceptibility. *Special section: Origins of Children's Self-Views*, 88 (6), 1897-1912.

<https://www.jstor.org/stable/45046716>

Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos (1978). *Publicó el documento "Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la*

investigación", que fue llamado el Informe Belmont (Centro de Conferencias Belmont del Instituto Smithsonian).

Domínguez, S. y Medrano, L. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima. *Psychologia. Avances de la Disciplina* 10 (1), 53-67.

Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 39 (2), 39-49.

DuPaul, G., Rapport, M. & Perriello, L. (1991). Teacher ratings of academic skills: The development of the Academic Performance Rating Scale. *School Psychology Review*, 20(2), 284-300.

Enebrink, P., Björnsdotter, A. & Ghaderi, A. (2013). The Emotion Regulation Questionnaire: psychometric properties and norms for Swedish parents of children aged 10-13 years. *Europe's Journal of Psychology*, 9(2), 289-303.

<http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v9i2.535>

Extremera, N. y Fernández, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 34 (1), Número especial.

<https://doi.org/10.35362/rie3412887>

Extremera, N., Fernández, P., Mestre, J. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional, Universidad de Málaga. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.

- Fernández, T. (2019). *La educación artística como medio de expresión y comunicación de emociones en la primera etapa de educación primaria*. [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Redined. <http://hdl.handle.net/11162/194083>
- Fernández, P. & Extremera, N. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports, 91*, 47-59.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación, 36*(1), 97-109.
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología, 38*(3), 493-507.
- Gómez, C., Escudero, C., Matallana, D., González, L. & Rodríguez, V. (2015). Encuesta Nacional de Salud Mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 45*(S1), 2-8.
- Greenberg, D. (2003). Satellite Orders Tumble Earthward at Boeing's Division in. *El Segundo. Los Angeles Business Journal, 7*.
- Greenberg, M. & Snell, J. (1997). *The neurobiological basis of emotional development*. Salovey Editors, Emotional development and emotional literacy.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Regulación emocional: Fundamentos conceptuales. *Manual de regulación emocional, 30* (1), 3-24.
- Gross, J. J. (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations* (2nd ed.) J. J. Gross (Ed.).

- Guanumen, J. D. & Londoño, C. (2020). El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (2), 25-34.
- Guaygua, E. (2010). *El desarrollo de la expresión plástica en los niños de primero de básica: estudio de caso en la unidad educativa fe y alegría la dolorosa de Quito*. [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana sede Quito.]
- Gumora, G. y Arsenio, W. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.
- Heras, D. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *Revista INFAD De Psicología*, 1(1), 67-74.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Hernández, G. (2020). *Taller de arteterapia para promover la regulación emocional, en estudiantes de 1º básico, como apoyo frente a la transición escolar*. [Tesis de postgrado, Universidad Finis Terrae de Chile] <http://hdl.handle.net/20.500.12254/1880>
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M. (2014). Diseños cuasiexperimentales. *Metodología de la Investigación. Sexta edición*. McGraw-Hill.
- Hill, A. L., Degan, K. A., Calkins, S. D. y Keane, S. P. (2006). Perfiles de los problemas de conducta externalizados de niños y niñas en la etapa preescolar: El papel de la regulación de las emociones y la falta de atención. *Developmental Psychology*, 42 (5), 913- 928.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.913>

- Ibarrola, B. (2005). *Aprendizaje emocionante neurociencia para el aula*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Ibarrola, B. (2009). *Crecer con emoción. El desarrollo de la competencia emocional en educación infantil*. Ed. SM.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child development perspectives*, 2(3), 156-163.
- Kinkead, A. P., Garrido, L. & Uribe, N. (2011). Modalidades evaluativas en la regulación emocional: Aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, vol. 20 (1), 29- 39
- Koçyiğit, S., Sezer, T. & Yılmaz, E. (2015). The investigating of the relationship among social competence, emotion regulation skills and play skills of 60-72 months old children. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 209-218.
- Lejuez, C. W., Daughters, S. B., Danielson, C. W & Ruggiero, K. (2006). *The behavioral indicator of resiliency to distress (BIRD)*. Unpublished manual.
- Ley 1090 de 2006. (2006, 6 de septiembre). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Congreso de la República. Diario oficial No 46.383.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- LEY 1098 DE 2006. (2006, 08 de Noviembre). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Light, S., Coan, J., Zahn-Waxler, C., Frye, C., Goldsmith, H & Davidson, R. (2009). Empathy is associated with dynamic change in prefrontal brain electrical activity during positive emotion in children. *Child Development*, 80 (4), 1210-1231.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01326.x>

Lopes, N., Salovey, P., Côté, S. & Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.

López Cassà, È. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Wolters Kluwer.

López, M. (2009). *La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/10387/1/LopezMartinez.pdf>

Louis, C., & Lawrence, M. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.

Lowenfeld, M. (1979). *The world technique*. George Allen and Unwin

Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz

Lucena, G., Cifre, I., Castillo, J., & Aragonés, E. (2015). Perfil Clínico de Apego (PCA): elaboración de un sistema de categorías para la evaluación del apego. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 33(1), 57-68.

Mareque, E. (2020). *La autorregulación emocional*. <http://unidadfocus.com/la-autorregulacion-emocional/>

- Martínez, E., & Ramírez, A. (2021) Una mirada desde el desarrollo de la inteligencia emocional por medio de la Educación artística en segundo de primaria. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 192-201.
- Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement 3*. (13-103)
- Mischel, W., Zeiss, R. & Zeiss, A. (1974). Internal-external control and persistence: Validation and implications of the Stanford Preschool Internal-External Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(2), 265-278. <https://doi.org/10.1037/h0036020>
- Montero, I., León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- More Vilela, E. (2022). *Juegos de expresión artística para regular las emociones en los niños de una institución educativa de Sullana*. [Tesis de posgrado, Escuela de posgrado César Vallejo]. Repositorio.ucv.edu.pe
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/93075/More_VEDP-SD.pdf
- Mundaca Vargas, C., Salinas De la Rosa, M. y Yupanqui Chapa, A. (2020). *La importancia de la expresión artística en la regulación emocional de estudiantes en contextos de vulnerabilidad de establecimientos educacionales chilenos*. [Tesis de pregrado, Universidad academia de humanismo cristiano] bibliotecadigital.academia.cl
<https://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/5989/TPEM%2060.pdf?sequence=1>

Offroy, S. (2020). *El uso del teatro y la música como recurso para trabajar la regulación emocional en las aulas de infantil* [Tesis de postgrado, Universidad de Cantabria] <http://hdl.handle.net/10902/19835>

Olhaberry, M., & Siheverson, C. (2022). Desarrollo socioemocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes* 2022; 33(4), 358-366, <https://www.journals.elsevier.com/revista-medica-clinica-las-condes>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación. Nota temática 1.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). *Salud del adolescente y el joven adulto.* <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>

Pastor, M., López-Penadés, R., Cifre, E. & Moliner-Urdiales, D. (2019). The Spanish Version of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A Psychometric Evaluation in Early Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 22(e30), 1-12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.30>

Perera, C. (2017). *Conciencia Emocional y Regulación Emocional.* [Tesis de postgrado, Universidad de Barcelona] <http://hdl.handle.net/2445/118533>

- Pérez, J., Delgado, A. & Prieto, G. (2022). Evaluación del Emotion Regulation Checklist para niños y adolescentes. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 38, e38213.
- Peñarrieta, R. & Fayse, N. (2006). *Pautas generales para la elaboración, uso y empleo de juegos de roles en procesos de apoyo a una acción colectiva*. Editorial Etreus.
- Picardo, O. (2005). Brecha digital en el sector educativo salvadoreño: retos y estrategias. *Revista de educación y desarrollo*, 4. Octubre-diciembre de 2005.
- Piqueras Rodríguez, J. A., Ramos Linares, V., Martínez González, A. E., & Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>
- Ribera, J. P. (2001). El simbolismo del cos en la cultura post-moderna. In *Signes, símbols i mites en la pedagogia estètica: Seminari IDUNA* (pp. 75-94). Publicacions y Ediciones= Publicacions i Edicions.
- Pomeranz, D. (2011). Métodos de evaluación. *Harvard Business School*, 10(2), 1-12
- Robles, K. (2018). *La autorregulación emocional a través de la expresión artística en alumnos de tercero de preescolar* [Tesis de pregrado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/86>
- Rocha, T. I. C. (2015). *O papel moderador de algumas características sócio - demográficas na relação entre a regulação emocional e o bem-estar: um estudo com trabalhadores portugueses* [Tesis maestría Universidade de Coimbra, Portugal]

- Rojas Devia, M.C. (2020). *Estilo de apego en docentes y su relación con la regulación emocional en niños de 2º grado* [Tesis de posgrado, Universidad de la sabana]
<http://hdl.handle.net/10818/42751>
- Roisman, G. et al. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development*, 75, 123-133. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00658.x>
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Şarlak, K. (2008). Duygusal Yaşantılarda ve Duygusal Düzenlemede Gözlenen Bireysel Farklılıkların Çok Boyutlu Olarak Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.
- Sarmiento et al. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología Educativa*, 23, 1–7.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2017.01.001>
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Ediciones B.
- Schulz, A., Lemos, V. & Richaud, M. (2009). Validación de la Positive Affect and Negative Affect Schedule versión niños (panas-c) en la población infantil argentina. *Ponencia presentada en el XXXII Congreso Interamericano de Psicología*. Guatemala.

- Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Tejerina, I. (2005). El juego dramático en la educación primaria. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm04g1>
- UNICEF y CEPAL. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. *Perfiles Educativos*, 44(178), 182–199. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.61123>
- Vanegas, C. & Fajardo, D. (2020). *Expresiones artísticas como estrategia de promoción en la participación infantil*. [Tesis de especialización. Fundación Universitaria Los Libertadores] <http://hdl.handle.net/11371/3187>
- Valqui, R. (2009). La creatividad: Conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(2), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie4922107>
- Veloso, V., Magalbáes, H., Vasconcelos, I., Costa, M., Teixeira, A. y Rayane, T. (2018). Emotion regulation questionnaire (EQR): evidence of construct validity and internal consistency. *Psico-USF Branganca Paulista*, 23(3), 461-471. <http://doi.org/10.1590/1413-82712018230306>
- Vernucci, S., Andrés, M., García, A., Richard's, M., Amazzini, M. y Paradiso, R. (2020). Working memory screening in Latin American children: psychometric properties of a

Spanish version of the Working Memory Rating Scale. *Journal of Research in Childhood Education*, 34, 463-475. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1710730>

Xu, J., Fan, X. & Du, J. (2015). Homework Emotion Regulation Scale: Psychometric properties for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 1-11.
<https://doi.org/10.1177/0734282915603542>

Anexos

Anexo 1. Documento de consentimiento informado para padres de familia y cuidadores

Estimado/a padre, madre o cuidador/a:

Reciban un cordial saludo y por medio de esta les solicitamos completar este documento de Consentimiento que consta de dos partes:

* Información (con respecto a la investigación).

*El Formulario de Consentimiento (para registrar su acuerdo).

A usted se le entregara una copia del documento completo del Consentimiento.

Parte 1. Información

Se les invita a los estudiantes de 101 y 102 j.m. 101,102 y 103 j.t. a participar de la intervención en expresión artística que tiene como objetivo desarrollar la regulación emocional en los estudiantes como apoyo frente a paso a la Educación Básica Primaria.

¿Por qué trabajar la regulación emocional desde una intervención en expresión artística?

Es importante acompañar a los niños en este proceso de grandes cambios y desafíos. Se sabe que la gestión de emociones se origina de forma natural y espontánea; sin embargo, guiarlos y apoyarlos con herramientas de expresión artística para desarrollar el reconocimiento, identificación y expresión de sus emociones, beneficiara en el proceso de regulación emocional en los niños. Además, esta vivencia grupal favorece el fortalecimiento de vínculos entre compañeros de clase y el aprendizaje significativo. Desde la Expresión Artística se propone un

acercamiento a través de la comunicación no verbal, siendo el arte una de las vías de expresión menos atemorizantes para trabajar las emociones.

Se recuerda que la participación en esta intervención es totalmente voluntaria para su hijo/a. De participar, solicitamos su autorización para registrar visualmente el trabajo artístico realizado por el/la estudiante para uso futuro en actividades de difusión y evidencia de la experiencia; siempre eliminando toda información de identificación. Los trabajos artísticos producto de esta actividad son de propiedad y autoría de su hijo/a.

Parte 2. Formulario de Consentimiento

Consiento voluntariamente la participación de mi hijo/a y entiendo que tengo el derecho a retirar en cualquier momento mi consentimiento para participar de la intervención en expresión artística. Permito, además, que la docente investigadora utilice, exponga y/o fotografíe el trabajo artístico para los siguientes propósitos:

Exposiciones de arte en la institución.	SI	NO
Actividades de difusión y evidencia de la intervención.	SI	NO
Publicaciones en revistas académicas.	SI	NO
Presentaciones y/o estudios de caso en reuniones científicas o docentes	SI	NO
Publicaciones en Las páginas: de la Universidad de la Sabana	SI	NO

y/o la página del Colegio

Anexo 2. Formato de asentimiento informado para menores de edad (7-14 años)

1. Institución encargada del desarrollo de la investigación:

Universidad de la Sabana

2. Título del Proyecto: Impacto de una intervención pedagógica en expresión artística en la regulación emocional en la infancia

3. Investigador Principal: Zulma Rubiano Mantilla

4. Presentación del investigador a cargo del estudio: Se explica a los estudiantes que estoy realizando mis estudios de maestría en la universidad y que en el proyecto que desarrollo los invito a tener una experiencia enriquecedora para ellos a través de unos talleres en expresión artística que realizaremos. Les explico que sus padres están enterados de la investigación, que aprobaron o dieron su consentimiento para su participación en el proyecto y que puede hablar con ellos antes de tomar la decisión de participar.

5. Se explica a los estudiantes que se está realizando el proyecto para mirar que sucede cuando trabajamos en talleres de expresión artística. Se les aclara a los niños que podrán hacer las preguntas que deseen para comprender el estudio y que éstas serán resueltas en cualquier momento y que se empleará el tiempo necesario para explicarlas.

6. Por qué estoy participando en este estudio?

Fueron elegidos para este estudio debido a que hacen parte del curso 101 j.m del cual soy docente titular; por lo cual me interesa mucho trabajar propuestas para mejorar su aprendizaje y desarrollo personal.

7. Participación voluntaria: Se deja claro a los niños que ellos eligen participar o no en la investigación y que la decisión tomada no conllevará consecuencias de tipo personal, social, familiar, emocional, moral o económico.
8. Procedimientos de la investigación: Informarles a los estudiantes que tendremos 5 talleres en expresión artística. Cada uno tendrá una duración de 90 minutos y nos divertiremos mucho.
9. Riesgo y molestias En general la intervención propuesta no conlleva riesgos ni físicos ni psicológicos. Además, se les explica a los estudiantes que en caso de que experimenten alguna molestia pueden comunicarlo.
10. Beneficios: Describir los beneficios individuales o colectivos del estudio. Explicar claramente los beneficios de tipo científico, social cultural o educativo que se esperan a partir de la investigación.
11. Confidencialidad: Explicarles a los niños lo que significa la confidencialidad en términos simples. Aclarar lo que se dirá y no se les dirá a otras personas, relacionado con la investigación o con sus datos personales.
12. Derecho a negarse a participar o a retirarse de la investigación: Hacer énfasis en que el niño puede elegir no participar en la investigación o que puede cambiar de idea en cualquier momento de la investigación. Es importante que el niño informe cualquier inconformidad o limitación que tenga en su participación.
13. Compensación: Explicar al niño y a los padres con un lenguaje amable y claro, cómo lo apoyarán durante su participación y en caso de que se enferme durante la investigación.

14. Compartir los resultados: Describir de acuerdo con las posibilidades de comprensión del niño/a cómo se informarán los resultados de la investigación.

15. Explicar a los niños con quién pueden hablar para hacer preguntas o informar sobre inconvenientes durante su participación en el estudio. Entregar al niño el nombre y la información necesaria para contactar a aquellas personas que pueden responder cualquier duda acerca de la investigación (ya sea el investigador principal o el presidente del comité de ética encargado). Informar al niño que puede también hablar con quien quiera acerca de esto (su propio médico, un amigo de la familia, un profesor, sus padres, o sus amigos).

“Sé que puedo elegir participar en la investigación o no hacerlo. Sé que puedo retirarme cuando quiera. He leído esta información o se me ha leído la información y la entiendo. Me han respondido las preguntas y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo. Entiendo que cualquier cambio se discutirá conmigo. Acepto participar en la investigación (solo si el niño asiente):

FORMULARIO DE FIRMAS ASENTIMIENTO

#	ESTUDIANTE	SI PARTICIPO	NO PARTICIPO	FIRMA ESTUDIANTE	#IDENTIFICACIÓN
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					

Anexo 3. PRUEBA ERC

Emotional Regulation Checklist (ERC) - Versión en español

Emotional Regulation Checklist (ERC) - Versión en Español	
Información del niño(a)	*Indica que la pregunta es obligatoria
Fecha diligenciamiento de encuesta*	
<hr/> <p><i>Ejemplo: 7 de enero de 2019</i></p>	
Nombre del niño(a) *	
Fecha de nacimiento del niño(a) *	
<hr/> <p><i>Ejemplo: 9 de Junio de 2018</i></p>	
Edad del niño(a) *	
Sexo *	
<p><i>Marca solo un óvalo.</i></p> <p>Hombre <input type="radio"/></p> <p>Mujer <input type="radio"/></p>	
Nombre del colegio *	
Nombre del profesor *	
Información del encuestado	

Nombre del encuestado:
Fecha de nacimiento * <hr/> <i>Ejemplo: 7 de junio de 2019</i>
Edad del encuestado *
Sexo * <i>Marca solo un óvalo.</i> Hombre <input type="radio"/> Mujer <input type="radio"/>
Relación con el niño(a) <i>Marca solo un óvalo.</i> Madre <input type="radio"/> Padre <input type="radio"/> profesor(a) <input type="radio"/> Otros: <input type="radio"/>
Escolaridad del encuestado* <i>Marca solo un óvalo.</i> Sin estudios <input type="radio"/> Primaria incompleta <input type="radio"/> Primaria completa <input type="radio"/> Secundaria incompleta <input type="radio"/> Secundaria completa <input type="radio"/> Técnico y/o tecnólogo <input type="radio"/>

Profesional	<input type="radio"/>
Otros	<input type="radio"/>
Instrucciones	
<p>Por favor, lea las siguientes afirmaciones y marque con una cruz (X) o un círculo (O) la opción que mejor corresponda con lo que le ocurre al niño(a). Si cree que el niño(a) presenta muchos de los comportamientos descritos en la afirmación, marque "3" (muchas veces) o "4" (casi siempre), de lo contrario marque "1" (nunca) o "2" (algunas veces). Marque de acuerdo con los comportamientos del niño(a).</p>	
<p>(01) Es un niño(a) alegre. *</p> <p><i>Marca solo un óvalo.</i></p> <p>Nunca <input type="radio"/></p> <p>Algunas veces <input type="radio"/></p> <p>Muchas veces <input type="radio"/></p> <p>Casi siempre <input type="radio"/></p>	
<p>(02) Exhibe grandes cambios de humor (los estados emocionales del niño(a) son difíciles de anticipar porque pasa rápidamente de estados de ánimo positivos a negativos). *</p> <p><i>Marca solo un óvalo.</i></p> <p>Nunca <input type="radio"/></p> <p>Algunas veces <input type="radio"/></p> <p>Muchas veces <input type="radio"/></p> <p>Casi siempre <input type="radio"/></p>	
<p>(03) Responde positivamente a las propuestas amistosas de los adultos. *</p> <p><i>Marca solo un óvalo.</i></p> <p>Nunca <input type="radio"/></p>	

- Algunas veces
- Muchas veces
- Casi siempre

(04) Transita bien de una actividad a otra; no se pone ansioso(a), enfadado(a), angustiado(a) o demasiado emocionado(a) cuando pasa de una actividad a otra. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Algunas veces
- Muchas veces
- Casi siempre

(05) Puede recuperarse rápidamente de episodios de disgusto o angustia (por ejemplo, no hace pucheros ni permanece bravo(a), ansioso(a) o triste después de acontecimientos emocionalmente angustiantes). *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Algunas veces
- Muchas veces
- Casi siempre

(06) Se frustra con facilidad. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Algunas veces
- Muchas veces
- Casi siempre

(07) Responde positivamente a las propuestas amistosas de sus compañeros. *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Algunas veces

Muchas veces

Casi siempre

(08) Es propenso a arrebatos de ira o a rabietas con facilidad. *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Algunas veces

Muchas veces

Casi siempre

(09) Es capaz de retrasar una gratificación. *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Algunas veces

Muchas veces

Casi siempre

(10) Se complace con la angustia de los demás (por ejemplo, se ríe cuando otra persona resulta herida o castigada; disfruta burlándose de los demás). *

Marca solo un óvalo.

Nunca	<input type="radio"/>
Algunas veces	<input type="radio"/>
Muchas veces	<input type="radio"/>
Casi siempre	<input type="radio"/>

(11) Puede regular su euforia o entusiasmo en situaciones emocionalmente gratificantes (por ejemplo, no se "deja llevar" en situaciones de juego que requieren mucha energía, ni se exalta demasiado en contextos inapropiados). *

Marca solo un óvalo.

Nunca	<input type="radio"/>
Algunas veces	<input type="radio"/>
Muchas veces	<input type="radio"/>
Casi siempre	<input type="radio"/>

(12) Es quejumbroso(a) o muy dependiente de los adultos. *

Marca solo un óvalo.

Nunca	<input type="radio"/>
Algunas veces	<input type="radio"/>
Muchas veces	<input type="radio"/>
Casi siempre	<input type="radio"/>

(13) Es propenso(a) a arrebatos de energía y euforia. *

Marca solo un óvalo.

Nunca	<input type="radio"/>
Algunas veces	<input type="radio"/>
Muchas veces	<input type="radio"/>

Casi siempre

(14) Responde con enojo o rabia a la imposición de límites por parte de los adultos. *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Algunas veces

Muchas veces

Casi siempre

(15) Puede decir cuándo se siente triste, enfadado(a) o temeroso(a). *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Algunas veces

Muchas veces

Casi siempre

(16) Parece triste o apático(a). *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Algunas veces

Muchas veces

Casi siempre

(17) Es demasiado eufórico(a) cuando intenta que otros jueguen con él. *

Marca solo un óvalo.

Nunca

- Algunas veces
- Muchas veces
- Casi siempre

(18) Muestra un afecto plano (la expresión es vacía e inexpresiva; el niño o niña parece emocionalmente ausente). *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Algunas veces
- Muchas veces
- Casi siempre

(19) Responde negativamente a las propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros (por ejemplo, puede hablar en un tono de voz enfadado o responder temerosamente). *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Algunas veces
- Muchas veces
- Casi siempre

(20) Es impulsivo(a). *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Algunas veces
- Muchas veces

Casi siempre

(21) Es empático(a) con los demás; muestra preocupación cuando otros están disgustados o alterados. *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Algunas veces

Muchas veces

Casi siempre

(22) Muestra una euforia que los demás consideran molesta o incómoda. *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Algunas veces

Muchas veces

Casi siempre

(23) Muestra emociones negativas apropiadas o adecuadas (ira, miedo, frustración, angustia) en respuesta a actos hostiles, agresivos u ofensivos de sus compañeros. *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Algunas veces

Muchas veces

Casi siempre

(24) Exhibe emociones negativas cuando intenta que los demás participen en un juego. *

Marca solo un óvalo.

Nunca

Algunas veces

Muchas veces

Casi siempre