

**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS/AS DE
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL: RELACIÓN CON
EL ESTRÉS FAMILIAR Y RECOMENDACIONES PARA SU
PROMOCIÓN DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

EMOTIONAL SELF-REGULATION IN CHILDREN IN THE
SECOND CYCLE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
RELATIONSHIP WITH FAMILY STRESS AND
RECOMMENDATIONS FOR ITS PROMOTION IN THE SCHOOL
CONTEXT

AUTORA: Clara Iglesias Gutiérrez

TUTORA: Isabel Vicario-Molina

En Salamanca, a 3 de junio de 2024

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Dña. Clara Iglesias Gutiérrez, matriculada en la Titulación de Grado en Maestro en Educación Infantil.

Declaro que en el presente curso académico, he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado “La autorregulación emocional en niños/as de segundo ciclo de Educación Infantil: relación con el estrés familiar y recomendaciones para su promoción desde el contexto escolar” de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 3 de junio de 2024

Fdo.: Clara Iglesias Gutiérrez

Resumen

La autorregulación emocional es un componente esencial en el desarrollo socioemocional de las personas, siendo la infancia un periodo crítico, pues en ella se desarrolla el cerebro, se establecen los vínculos de apego y se aprende a experimentar y manejar las emociones, principalmente a través del modelado y de las respuestas de los progenitores. Por tanto, el principal objetivo de esta investigación es evaluar el nivel de estrés en padres y madres y el nivel de autorregulación emocional en niños/as de tres a seis años, para posteriormente analizar la relación entre ambos. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio en el que se ha diseñado un cuestionario online que incluye dos instrumentos estandarizados: la Perceived Stress Scale (PSS), para la medición del estrés parental, y el Emotion Regulation Checklist (ERC), para medir la percepción de los progenitores sobre la autorregulación emocional de sus hijos/as. La muestra de este estudio está compuesta por 73 padres (35.6%) y madres (64.4%) y los resultados obtenidos indican que el nivel de estrés de los progenitores es moderado y el nivel de autorregulación emocional de los niños/as es medio-alto. De igual forma, los resultados sugieren que apenas existen diferencias en el nivel de estrés entre hombres y mujeres. Además, se ha observado que cuanto mayor es el nivel de estrés parental, menor es el nivel de autorregulación emocional de los hijos/as, siendo esta correlación más fuerte cuando el estrés es experimentado por los hombres. Es necesario que la escuela se esfuerce por promocionar la autorregulación emocional, con el fin de garantizar el correcto desarrollo de todo el alumnado y especialmente de aquellos alumnos/as que puedan tener dificultades familiares. Por ello, se incluyen una serie de recomendaciones que podrían ser de utilidad para dicha promoción de la autorregulación emocional desde el contexto educativo.

Palabras clave: autorregulación emocional, desregulación emocional, desarrollo emocional, estrés familiar, educación infantil.

Abstract

Emotional self-regulation is an essential component in the socioemotional development of individuals, with childhood being a critical period, as it is in the early years when the brain develops, attachment bonds are established and the child learns to experience and manage emotions, mainly through modeling and parental responses. Therefore, the main goal of this research is to evaluate the stress levels in parents and the emotional self-regulation levels in children aged three to six years, to subsequently analyze the relationship between the two. To this end, a study was conducted in which an online questionnaire was designed, including two standardized instruments: the Perceived Stress Scale (PSS), to measure parental stress, and the Emotion Regulation Checklist (ERC), to measure parents' perception of their children's emotional self-regulation. The sample of this study is composed of 73 parents (35.6% fathers and 64.4% mothers) and the results indicate that the stress level of the parents is moderate, and the emotional self-regulation level of the children is medium-high. Likewise, the results suggest that there are hardly any differences in the level of stress between men and women. Furthermore, it has been observed that the higher the level of parental stress, the lower the level of children's emotional self-regulation, with this correlation being stronger when the stress is experienced by men. Thus, schools need to make an effort to promote emotional self-regulation so as to ensure the proper development of all students, especially of those who may have family difficulties. Consequently, this study includes several recommendations that could be useful for the promotion of emotional self-regulation within the educational context.

Keywords: emotional self-regulation, emotional dysregulation, emotional development, family stress, early childhood education.

Índice

1. Introducción	1
2. Objetivos del trabajo	2
3. Marco teórico	3
3.1. Autorregulación emocional: concepto y relevancia	3
3.2. Procesos implicados en la autorregulación emocional	4
3.3. Desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia	5
3.4. Factores que influyen en la autorregulación emocional	7
3.5. Papel de la familia en el desarrollo de la autorregulación emocional	9
3.5.1 Estrés familiar y el desarrollo de la autorregulación emocional	12
3.6. Beneficios de promocionar la autorregulación emocional	13
3.7. Promoción de la autorregulación emocional desde la educación infantil	14
4. Objetivos de la investigación	17
5. Método	18
5.1. Muestra	18
5.2. Variables e instrumentos	20
5.3. Procedimiento	23
6. Resultados	25
7. Discusión	28
7.1. Análisis de los resultados	28
7.2. Limitaciones del estudio	37
7.3. Implicaciones educativas	38
8. Conclusiones	38
9. Recomendaciones	39
9.1. Objetivos que sería beneficioso alcanzar	40
9.1.1. Objetivos para los docentes	40
9.1.2. Objetivos para el alumnado	41
9.2. Metodologías y estrategias didácticas	42
9.3. Secuenciación y actividades	45
9.4. Síntesis final	49
10. Referencias bibliográficas	51
11. Anexos	58

1. Introducción

En el presente trabajo se aborda la autorregulación emocional de los niños/as de segundo ciclo de educación infantil, ya que esta constituye un aspecto esencial para el correcto desarrollo de las personas. Asimismo, la capacidad de regulación emocional es un componente fundamental de la salud mental, pues las investigaciones científicas sugieren que las emociones y su capacidad para regularlas pueden afectar en gran medida al bienestar de los individuos (Pérez Díaz y Guerra Morales, 2014). De igual forma, como argumentan Kraft et al. (2023), la regulación emocional puede tener un fuerte impacto en la psicopatología a lo largo de la vida, ya que estrategias no adaptativas, como la rumiación, la evitación o la supresión, se asocian con síntomas de psicopatología.

Por tanto, una adecuada autorregulación emocional es imprescindible para una buena salud mental, que es definida por la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2022) como un derecho humano fundamental y como un estado de bienestar mental que permite enfrentarse a los momentos difíciles de la vida y desarrollar las propias habilidades. Igualmente, una buena salud mental, y, por tanto, una correcta regulación de las emociones permite tomar decisiones responsables, establecer relaciones sociales sanas y adaptarse correctamente a la sociedad (OMS, 2022). De la misma manera, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2022) añade que es imprescindible atender a la salud mental de los niños/as y enseñarles a regular sus emociones, ya que esto favorece su autoestima, facilita su aprendizaje, promueve la empatía, aumenta su nivel de bienestar general y disminuye el riesgo de experimentar trastornos de ansiedad o depresivos.

Sin embargo, la infancia es un periodo crítico, pues en ella se produce un rápido crecimiento y desarrollo neurológico y se sientan las bases para la regulación de sus emociones, por lo que la exposición a riesgos o contextos negativos, como estilos parentales de crianza punitivos o un entorno violento, pueden ser especialmente perjudiciales para su correcto desarrollo emocional (OMS, 2022).

Por tanto, en este trabajo se estudia el impacto que puede tener la familia, y más concretamente el estrés familiar, en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños/as. De la misma manera, se presentan una serie de recomendaciones para la promoción de estrategias de autorregulación emocional desde el contexto educativo, pues el papel de la escuela es velar por un adecuado desarrollo integral de todo el alumnado, paliando las posibles dificultades que puedan encontrar en sus contextos familiares.

Para ello, primero se exponen los aspectos teóricos más relevantes acerca de la autorregulación emocional, concretamente en cuanto a su concepto, los procesos implicados, su desarrollo en la infancia, los factores que pueden influir en su desarrollo, el papel de la familia y el impacto del estrés familiar, así como los principales beneficios que tiene su promoción y estrategias para trabajarla desde la escuela. Posteriormente, se determina el objetivo general, que es evaluar el nivel de estrés en padres y madres y el nivel de autorregulación emocional en niños/as de tres a seis años, para posteriormente analizar la relación entre ambos, y se mencionan también los objetivos específicos.

Tras ello, se presenta la investigación llevada a cabo con una muestra de padres y madres de niños/as de entre tres y seis años, para la que se ha elaborado un cuestionario online con el que medir el nivel de estrés de los progenitores y el nivel de autorregulación emocional de sus hijos/as. De esta manera, se describe la muestra, se exponen las variables medidas y los instrumentos utilizados para ello y se explica el procedimiento llevado a cabo. A continuación, se presentan los resultados obtenidos para posteriormente analizarlos, incluyendo también las limitaciones del estudio y sus implicaciones educativas. Después, se exponen las principales conclusiones extraídas y se plantean una serie de recomendaciones para la promoción de la autorregulación emocional desde la escuela en el segundo ciclo de educación infantil.

2. Objetivos del trabajo

Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es evaluar el nivel de estrés en padres y madres y el nivel de autorregulación emocional en niños/as de tres a seis años para posteriormente analizar la relación entre ambos.

Objetivos específicos

A partir del objetivo general expuesto se pueden establecer varios objetivos específicos:

- Hacer una revisión teórica sobre la autorregulación emocional, atendiendo a su concepto, los procesos implicados, su desarrollo en la infancia, los factores que pueden influir en su desarrollo, especialmente el papel de la familia y del estrés familiar, sus beneficios y las estrategias para promocionarla desde la escuela.
- Diseñar y desarrollar una investigación sobre el nivel de estrés en los progenitores y el nivel de autorregulación emocional en niños/as de tres a seis años.

- Elaborar un listado de recomendaciones para la promoción de la autorregulación emocional desde la escuela en el segundo ciclo de educación infantil.

3. Marco teórico

En este apartado se presenta el concepto de autorregulación emocional, se describen los procesos implicados en ella y se explica su desarrollo a lo largo de la infancia. Asimismo, se exponen los principales factores que pueden influir en la autorregulación emocional de un niño/a, así como el papel de la familia y la influencia del estrés familiar. Por último, se explican los beneficios de una buena autorregulación emocional y cómo se puede promocionar desde la escuela.

3.1. Autorregulación emocional: concepto y relevancia

Una de las primeras y más reconocidas definiciones del término “autorregulación emocional” es la ofrecida por R. A. Thompson (1994), quien la definió como “los procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente en cuanto a sus elementos temporales e intensidad, para cumplir metas personales” (pp. 27-28). En la actualidad esta es una de las definiciones más empleadas por los investigadores, pues hasta enero de 2016 ha sido citada en más de 2000 artículos científicos (Sabatier et al., 2017).

Autores posteriores han aportado otras definiciones más desarrolladas, pero que siguen manteniendo elementos claves de la de Thompson. Por ejemplo, Sabatier y colaboradores (2017) señalan que la autorregulación emocional es “una serie de procesos internos y externos, conscientes e inconscientes, voluntarios e involuntarios responsables de evaluar y modificar las respuestas emocionales atendiendo a los componentes psicológicos, cognitivos y conductuales, con el objetivo de conseguir metas personales y aceptación social” (pp. 77-78). Por su parte, Olhaberry y Sieverson (2022) definen el término como la capacidad de “modificar la aparición, intensidad, duración y forma de una respuesta emocional” (p. 359), siendo esta “una habilidad clave para la adaptación y las relaciones interpersonales” (p. 359).

A partir de estas definiciones se podría entender la autorregulación emocional como una habilidad o capacidad del individuo que implica diferentes procesos y que tiene un efecto sobre la vida del individuo, ya sea a través del logro de objetivos o de la adaptación y la experiencia de bienestar. Es preciso destacar, además, que la

autorregulación emocional implica controlar tanto las emociones que generan bienestar como aquellas que generan malestar en la persona (Perry y Dollar, 2021). En este sentido, experimentar diferentes emociones es fundamental para la correcta adaptación, crecimiento y desarrollo de las personas, pues las emociones permiten reconocer cambios en uno mismo o en el entorno, reaccionar ante situaciones que podrían dañar nuestro bienestar y resolver problemas (Olhaberry y Sieverson, 2022).

De esta manera, la autorregulación emocional es crucial en el desarrollo socioemocional, pues aprender a manejar las experiencias emocionales y tener control sobre su intensidad y duración favorece una adecuada construcción de la autoestima y la autoeficacia (Alarcón-Espinoza et al., 2022) y contribuye a una mejor salud mental (Capella y Mendoza, 2011). Asimismo, facilita la integración social de las personas (Efklides y Misailidi, 2019).

3.2. Procesos implicados en la autorregulación emocional

La autorregulación emocional conlleva la sincronización de diferentes procesos reguladores, que se clasifican de manera diferente según los autores. Así, Sabatier et al. (2017) explican que los principales procesos son: los procesos atencionales, que sirven para poder centrarse de manera selectiva en los estímulos ambientales importantes; los procesos cognitivos, que permiten evaluar las situaciones, y los procesos motores, que preparan al cuerpo para la acción. Asimismo, añaden que estos procesos son activados simultáneamente y se organizan de manera autónoma para integrar las percepciones, evaluaciones y aspectos motores de manera efectiva para lidiar con una situación en particular.

Por otro lado, Capella y Mendoza (2011) exponen que los procesos reguladores se pueden agrupar en procesos fisiológicos, cognitivos y conductuales. Los procesos fisiológicos son “los aspectos biológicos que están en la base de la regulación de las emociones” (p. 156), como por ejemplo, el ritmo cardíaco. Los procesos cognitivos hacen referencia a los pensamientos que utiliza una persona para regular sus emociones o las estrategias cognitivas que emplea, como el manejo de la atención, la interpretación de los estímulos emocionales o la rumiación. En cuanto a los procesos conductuales, estos se relacionan con las acciones a través de cuales se manejan o expresan las emociones.

Asimismo, Hervás y Moral (2017) han desarrollado un modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional que implica seis procesos, que deben actuar de manera armónica, pues si uno de ellos es deficiente, la regulación emocional

puede no ser eficaz. El primer proceso de este modelo es la apertura emocional, entendida como la capacidad de tener acceso consciente a las emociones; en segundo lugar se encuentra la atención emocional, que implica emplear recursos atencionales a la información emocional que se recibe; el tercer proceso es la aceptación emocional, que hace referencia a la ausencia de juicios negativos ante las experiencias emocionales. El cuarto proceso es el etiquetado emocional, entendido como la capacidad de una persona para poner nombre a sus emociones de manera precisa. En quinto lugar está el análisis emocional, que es la capacidad para reflexionar y entender qué significan las emociones que se están experimentando y qué implicaciones tienen. El último proceso es la modulación emocional, que hace referencia a la capacidad para modular las respuestas emocionales utilizando estrategias cognitivas (como activar un pensamiento positivo), conductuales (realizando una actividad que genere alegría) o emocionales (por ejemplo, activando una emoción que genere bienestar).

En definitiva, la autorregulación emocional supone ser consciente y capaz de manejar diferentes procesos reguladores básicos, como la atención emocional o los procesos fisiológicos, pero también otros más complejos, como la aceptación, el análisis o la modulación emocional.

3.3. Desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia

La capacidad de autorregulación emocional va evolucionando a lo largo de la vida, existiendo una mayor dependencia de otras personas y un repertorio más limitado de estrategias en los primeros años de vida y avanzando hacia una mayor independencia emocional y un repertorio más amplio y flexible de estrategias a medida que el niño/a va creciendo (Capella y Mendoza, 2011). Este avance se debe principalmente al desarrollo neurobiológico, pues la maduración del cerebro y de las redes neuronales posibilitan la mejora de las funciones cognitivas, que permiten emplear estrategias más sofisticadas (Perry y Dollar, 2021).

A continuación, se exponen las características principales de las diferentes etapas de adquisición de la autorregulación emocional durante la infancia. Según exponen Capella y Mendoza (2011), durante los primeros meses de vida, las conductas orientadas a la regulación de las emociones están ligadas a las capacidades innatas, como chupar el dedo o un chupete para calmarse. Asimismo, durante estos primeros meses los bebés solamente responden a un número limitado de estímulos ambientales, como por ejemplo, los sonidos fuertes o la restricción de movimiento, a lo que reaccionan con el llanto o el

fruncimiento de la frente (Capella y Mendoza, 2011). En este sentido, el condicionamiento por parte de los adultos “refuerza la asociación entre estos eventos iniciales fortuitos y sus funciones regulatorias, llegando a ser más voluntarios en el tiempo” (Capella y Mendoza, 2011, p. 159).

Más adelante, a los tres meses de edad, el sistema visual madura, el reflejo tónico se debilita y comienza a predominar la posición simétrica límbica, permitiendo a los bebés rotar de forma voluntaria la cabeza y mover los brazos y piernas hasta la mitad de su cuerpo; esto les permite centrar su atención en aquellas señales visuales que deseen y autodistraerse (Capella y Mendoza, 2011). A los cinco meses se comienza a observar una mejora en sus competencias comunicativas, buscando el contacto visual con su cuidador o utilizando diferentes tipos de llanto según sus necesidades, de esta manera relacionan a sus cuidadores con el posible cambio de sus estados afectivos (Capella y Mendoza, 2011). Igualmente, la mejora en sus habilidades motrices les permite llevar a cabo estrategias de regulación con objetos o con su propio cuerpo, como sacudirse a sí mismos/as o chupar sus dedos (Capella y Mendoza, 2011). A los siete meses desarrollan en gran medida la memoria, lo que les facilita anticipar situaciones y prepararse para lo que va a suceder, favoreciendo su regulación emocional (Olhaberry y Sieverson, 2022).

De los 12 a los 18 meses comienzan a descubrir que el juego con objetos les genera placer, aspecto que refuerzan los cuidadores; esto va a permitir que recurran al juego con estos objetos como estrategia para regular sus emociones de forma intencionada (Capella y Mendoza, 2011). Asimismo, van ganando mayor control sobre su experiencia emocional gracias al juego y al desarrollo de la memoria y de las habilidades lingüísticas, que les permiten modular y tener mayor control sobre sus experiencias emocionales (Capella y Mendoza, 2011). Además, entre los 15 y los 18 meses se manifiesta el patrón de apego del niño/a con cada cuidador primario, y si el apego es seguro, esto favorecerá en gran medida su regulación emocional ante situaciones que le generen estrés o malestar (Olhaberry y Sieverson, 2022).

A partir de los dos años la capacidad para mantener la atención mejora considerablemente, por lo que son capaces de cambiar el foco atencional hacia estímulos agradables, seguir instrucciones y posponer la gratificación, aspectos esenciales en la autorregulación emocional (Olhaberry y Sieverson, 2022). Igualmente, entre los tres y cuatro años disminuye el egocentrismo y entre los cuatro y cinco comienza a desarrollarse la teoría de la mente, lo que les permite entender la perspectiva de otras personas;

pudiendo identificar cómo se sentirán otros en determinadas situaciones y sabiendo que no todos se sentirán como ellos/as (Olhaberry y Sieverson, 2022).

En el periodo de los dos a los cinco años comienzan a percibirse a sí mismos/as como personas que pueden sentirse mejor o peor según las acciones que ellos/as mismos realicen; por tanto, son capaces de iniciar y mantener actividades que les ayuden a manejar de forma efectiva sus emociones (Capella y Mendoza, 2011). Además, en este periodo pueden comprender las causas de su malestar y entienden que pueden cambiar o suprimir dichas causas a través de la regulación emocional; así, adquieren la capacidad de planear las acciones para remediar o modificar una situación amenazante o incómoda (Capella y Mendoza, 2011). Igualmente, la adquisición del lenguaje es otro elemento fundamental en el desarrollo de la autorregulación emocional, pues este les permite darse autoinstrucciones, entender mejor las emociones, expresar sus sentimientos a los demás o escuchar explicaciones sobre la regulación emocional (Capella y Mendoza, 2011).

De la misma manera, según apuntan Capella y Mendoza (2011), el juego es otro aspecto importante en este periodo, pues les permite relacionarse con sus iguales, dándoles la oportunidad de llevar a cabo estrategias de autorregulación emocional adecuadas para distintos contextos. En este sentido, añaden que en esta etapa empiezan a incorporar las convenciones culturales en la regulación de sus emociones. Por otro lado, explican que los niños/as de esta edad comienzan a darse cuenta de que pueden esconder sus emociones modificando sus expresiones faciales, por lo que entienden que la inhibición de la respuesta emocional puede ser una forma de evitar consecuencias sociales negativas. Asimismo, estos autores explican que los niños/as aprenden a llevar a cabo actividades para distraerse o a hacer comentarios para hacer que una situación negativa parezca positiva. No obstante, si bien en esta etapa adquieren importantes estrategias para la regulación de sus emociones, aún tienen una fuerte dependencia de sus cuidadores ante situaciones negativas de gran intensidad.

3.4. Factores que influyen en la autorregulación emocional

Existen varios factores que pueden influir en la autorregulación emocional de las personas, y estos pueden ser internos o externos. En cuanto a los factores internos o biológicos, en este apartado se atiende principalmente a los componentes neurofisiológicos y al temperamento. En relación con los factores externos o ambientales, se explica cómo el contexto sociocultural y socioeconómico puede afectar a la autorregulación emocional. Si bien la familia es otro factor externo que puede influir en

gran medida en la regulación de las emociones de las personas, y especialmente de los niños/as, esto se expondrá de forma detallada en el siguiente apartado.

En primer lugar, respecto a los factores internos o biológicos, los componentes neurofisiológicos tienen un papel fundamental, pues si estos no funcionan de manera adecuada, la regulación emocional puede no resultar eficaz. En este sentido, el tronco encefálico es el responsable de regular funciones básicas como la respiración o el mantenimiento ritmo cardiaco y de integrar sensaciones como la temperatura o el dolor (Sabatier et al., 2017). Asimismo, el sistema límbico (hipocampo y amígdala) regula la percepción, la memoria y los procesos emocionales y de aprendizaje; además la maduración de la vía que conecta el hipocampo con la amígdala favorece la coordinación entre las cogniciones y las emociones (Sabatier et al., 2017). Igualmente, el córtex prefrontal es el responsable de los mecanismos de inhibición de los comportamientos impulsivos, de modular la intensidad y la duración de las emociones que generan malestar y de seleccionar las estrategias de afrontamiento adecuadas (Sabatier et al., 2017).

En cuanto al temperamento, este se puede entender como “la tendencia constitucional del individuo a reaccionar de cierto modo ante su ambiente” (Cornellà, 2010, p. 231). Además, según Cornellà (2010), se han determinado nueve variables que permiten valorar el temperamento de una persona, estas son: el nivel de actividad, la ritmicidad, el acercamiento o alejamiento ante situaciones nuevas, la adaptabilidad, el umbral de responsividad, la intensidad de reacción, la calidad del humor, la distraibilidad y el campo y persistencia de la atención. A partir de estas variables se han identificado tres tipos de temperamento, existiendo niños/as fáciles, difíciles y lentos/as o difíciles de entusiasmar. De acuerdo con Gillespie (2015), el temperamento de los niños/as influye en su facilidad para autorregularse, pues este afecta a la intensidad con la que sienten y expresan sus emociones. Así, los niños/as con una alta reactividad negativa tienen tendencia a sentir altos niveles de enfado, frustración, nerviosismo, miedo o tristeza; asimismo, las investigaciones indican que estos niños/as tienen mayor riesgo de desarrollar problemas emocionales (Morris et al., 2007).

Por otra parte, en cuanto a los factores externos o ambientales, el contexto sociocultural es un aspecto fundamental, pues los valores culturales suelen definir cómo se experimentan y expresan las emociones en cada cultura (Capella y Mendoza, 2011). Asimismo, García Andrés (2014) defiende que el contexto socioeconómico puede tener un fuerte impacto en el desarrollo de la autorregulación emocional, pues las investigaciones indican que aquellos niños/as pertenecientes a contextos

socioeconómicos de nivel bajo presentan un peor rendimiento en las tareas de regulación emocional que aquellos de nivel medio-alto, concretamente en el control de impulsos, el aplazamiento de la gratificación o las estrategias para regular sus emociones. Algunas de las causas que se han establecido para este hecho son: la menor estimulación que reciben, la ausencia de los cuidadores principales, los altos niveles de violencia intrafamiliar, el bajo peso al nacer, la inestabilidad de residencia, el alto nivel de estrés de los cuidadores principales o el abandono físico o afectivo (García Andrés, 2014).

3.5. Papel de la familia en el desarrollo de la autorregulación emocional

La familia, y en concreto los progenitores, tienen un papel esencial en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños/as, pues una crianza inadecuada puede producir cambios neurológicos en los niños/as que tengan como efecto un incremento de la intensidad con la que experimentan las emociones desagradables y una reducción de la capacidad cognitiva para regular las emociones; generando así un círculo vicioso, pues los niños/as peor preparados para lidiar con angustia o malestar emocional son los más propensos a ello, tanto desde el punto de vista contextual como neurológico (Curtis McMillen et al., 2014). Asimismo, la familia también tiene un papel fundamental en la enseñanza de estrategias de regulación emocional. Por tanto, en este apartado se expone cómo afecta la familia a la autorregulación emocional de los niños/as y se explica la influencia del apego y de los estilos parentales de crianza en el desarrollo de la misma.

El clima emocional familiar, la expresividad emocional de la familia y la forma en la que los progenitores responden a las emociones de sus hijos/as afectan al desarrollo de la autorregulación emocional de los niños/as.

En primer lugar, cuando el clima emocional familiar es negativo o impredecible, el niño/a podría convertirse en una persona altamente reactiva emocionalmente, al observar una desregulación emocional en sus progenitores y tener una menor seguridad emocional (Morris et al., 2007). De la misma manera, Thompson y Meyer (2007) explican que cuando los niños/as deben enfrentarse a frecuentes e intensas emociones negativas de otros miembros de la familia, y especialmente cuando estas se dirigen hacia ellos/as, su regulación emocional se ve afectada negativamente. Esto es así porque una gran parte de las capacidades de autorregulación se definen a partir de cómo los niños/as interiorizan las expectativas de cómo las personas se comportan emocionalmente y cómo manejan sus emociones (Thompson y Meyer, 2007).

En segundo lugar, la expresividad emocional de la familia también afecta a la autorregulación emocional de los niños/as, pues como exponen Morris et al. (2007), la expresión de emociones de bienestar por parte de los progenitores está relacionada con un mejor entendimiento de las emociones y una emocionalidad positiva. Asimismo, las evidencias demuestran que cuando los progenitores son más expresivos emocionalmente, los niños/as tienden a serlo también (Morris et al., 2007). De la misma manera, cuando los niños/as observan una amplia variedad de emociones en su familia, tienen la oportunidad de aprender sobre diferentes emociones; mientras que los niños/as que solamente observan emociones relacionadas con el malestar, desarrollan un entendimiento más limitado y una mayor desregulación emocional (Reinhardt, 2019). En este sentido, el modelado tiene un papel fundamental, pues como defienden Morris et al. (2007), la teoría del modelado sugiere que los perfiles emocionales de los progenitores enseñan de manera implícita a los niños/as qué emociones son aceptadas y esperadas en el ambiente familiar y cómo manejar esas experiencias emocionales.

En tercer lugar, las respuestas de los progenitores ante las emociones de sus hijos/as son cruciales en el desarrollo emocional de los niños/as. De esta manera, Curtis McMillen et al. (2014) explican que los niños/as aprenden en gran medida sobre las emociones cuando sus progenitores las reconocen y trabajan sobre ellas, pues entienden que sus emociones son importantes para otras personas, que sus reacciones emocionales tienen sentido y que pueden manejar sus estados emocionales y su duración. Asimismo, exponen que los hijos/as de padres y madres que responden a su angustia tienden a aumentar de forma moderada sus niveles de hormonas del estrés, lo que produce un crecimiento sináptico en el circuito prefrontal del córtex, favoreciendo estrategias de regulación más reflexivas y controladas cognitivamente. Igualmente, añaden que los niños/as que no ven sus emociones reconocidas o validadas por sus progenitores muestran dificultades para identificar sus propios estados emocionales y los de otras personas.

De la misma manera, Thompson y Meyer (2007) defienden que cuando otras personas son despectivas, críticas o punitivas ante las experiencias emocionales de los niños/as, esto puede exacerbar las emociones que están intentando manejar y disminuir las oportunidades de adquirir estrategias de regulación emocional más adaptativas. Además, apuntan que la autorregulación emocional se desarrolla a medida que los niños/as van interiorizando las evaluaciones explícitas e implícitas de sus emociones por parte de sus cuidadores primarios, empezando a evaluar sus propias emociones a través de la comparación.

Igualmente, Nelson et al. (2009) afirman que las respuestas de apoyo de los progenitores ante las emociones de sus hijos/as les invitan a explorar sus sentimientos, expresar sus emociones o entender cómo manejarlas. Mientras que las respuestas negativas, como minimizar sus emociones o enfadarse, enseñan a los niños/as que expresar las emociones que les generan malestar no es apropiado ni aceptable (Nelson et al., 2009). En este sentido, añaden que una de las causas de las respuestas negativas de los progenitores ante las emociones de los hijos/as es el estrés o el cansancio.

Por otro lado, el apego es un factor fundamental en el desarrollo de la autorregulación emocional, especialmente en los primeros años de vida, pues como se ha expuesto anteriormente, en un primer momento los niños/as dependen en gran medida de sus cuidadores principales para regular sus emociones. El apego fue definido por Bowlby (1993, como se citó en Milozzi y Marmo, 2022) como “la tendencia a formar lazos emocionales con personas significativas” (p. 71) y tiene dos funciones básicas: “la supervivencia y la formación de estructuras de significado que permitan interpretar la experiencia” (p. 71).

Asimismo, la psicóloga M. Ainsworth identificó tres estilos de apego: apego seguro (el niño/a sabe que sus cuidadores están disponibles y responderán a sus necesidades), apego inseguro-evitativo (el niño/a no confía en la disponibilidad de sus cuidadores, no presenta ansiedad ante la separación y muestra desinterés en el reencuentro) y apego inseguro-ambivalente (el niño/a muestra ansiedad ante la separación y no es capaz de tranquilizarse en el reencuentro, manifestando conductas ambivalentes) (Dávila, 2015). Igualmente, Main y Solomon identificaron otro tipo de apego, que denominaron desorganizado, en el que los niños/as presentan una mayor inseguridad que en los tres tipos de apego organizado mencionados, mostrando conductas contradictorias y confusas (Benlloch Bueno, 2020).

Numerosas investigaciones han demostrado que el control ejecutivo sobre las respuestas emocionales depende en gran medida de la interacción afectiva con las figuras de apego, pues los niños/as utilizan las expresiones afectivas de sus cuidadores principales como referencias para adecuar su conducta; de esta manera, en los primeros meses de vida las figuras de apego co-regulan el sistema nervioso central del niño/a (Milozzi y Marmo, 2022). Igualmente, un gran número de estudios demuestran que el apego seguro en la infancia se relaciona con una buena autorregulación emocional; mientras que el apego inseguro se relaciona con la desregulación emocional, pues este hace que persista un estado de hipercortisolismo (Milozzi y Marmo, 2022).

Además del vínculo de apego, los estilos parentales de crianza son otro aspecto central en el desarrollo de la autorregulación emocional. Estos se pueden entender como “la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, toma de decisiones o solución de problemas” (Losada et al., 2019, p. 12). En este sentido, se pueden analizar las conductas de los progenitores atendiendo a cuatro variables: el apoyo o afecto, la comunicación, el grado de madurez y el grado de control; asimismo, estas variables permiten distinguir cuatro tipos de estilos parentales: autoritario, democrático, permisivo y negligente (Losada et al., 2019).

Según exponen Losada et al. (2019), la investigación científica ha demostrado que los estilos de crianza autoritarios y negligentes se relacionan con un inadecuado desarrollo emocional, pues el estilo autoritario genera estructuras inflexibles que impiden que el niño/a aprenda a autorregularse o a controlar su ira y el estilo negligente dificulta que el niño/a tenga modelos claros que le den seguridad y de los que pueda aprender. Esta idea es defendida por Morris et al. (2007), quienes explican que las conductas de crianza negativas, como la hostilidad, el excesivo control o la falta de sensibilidad, están asociadas con una peor regulación emocional de los niños/as, según han demostrado numerosos estudios.

3.5.1 Estrés familiar y el desarrollo de la autorregulación emocional

Como se ha mencionado en el apartado anterior, el estrés familiar es un factor que afecta al desarrollo de la autorregulación emocional de los niños/as. Dewi y Tjakrawiralaksana (2017) definen el estrés como “un conjunto de reacciones cognitivas, emocionales, psicológicas y conductuales de las personas que experimentan una amenaza o un desafío” (pp. 134-135) y este aparece cuando hay una discrepancia entre las demandas y los recursos que se pueden utilizar para superar la transacción. Asimismo, explican que el nivel de estrés de las personas depende de factores internos, como la motivación o la autoestima, y de factores externos, como el nivel socioeconómico, el apoyo social, la sobrecarga profesional, el clima familiar o eventos estresantes.

De esta manera, según exponen Spinelli et al. (2021), numerosos estudios demuestran que niveles altos de estrés parental se asocian con una peor autorregulación emocional de los hijos/as, siendo una de las razones el hecho de que los progenitores con altos niveles de estrés están menos involucrados en las actividades de sus hijos/as. Asimismo, afirman que los progenitores estresados muestran una menor conciencia emocional y una menor habilidad para prestar la atención adecuada a sus necesidades y

para funcionar como reguladores externos de sus emociones. Esto hace que los problemas de regulación emocional de los niños/as se acentúen; igualmente, las investigaciones indican que este efecto es más fuerte en familias con contextos socioeconómicos más difíciles, pues en ellas el papel de los cuidadores primarios es aún más necesario (Spinelli et al., 2021). De igual forma, trabajos previos revelan que el estrés familiar se relaciona con la disponibilidad emocional de los progenitores y con las respuestas que emiten ante las emociones de sus hijos/as (Nelson et al., 2009). De este modo, cuanto mayor sea el nivel de estrés experimentado, menos comprensivas serán sus respuestas y menos adecuadas serán las técnicas para enseñar a sus hijos/as sobre las emociones (Nelson et al., 2009).

3.6. Beneficios de promocionar la autorregulación emocional

Promocionar la autorregulación emocional desde edades tempranas es imprescindible para un correcto desarrollo socioemocional de los niños/as, pues esta contribuye a la creación de vínculos sanos con otras personas, a la integración social y al logro académico, y favorece la salud mental posterior (Olhaberry y Sieverson, 2022).

De esta manera, Riquelme Mella (2013) defiende que la habilidad para regular las emociones atendiendo al contexto es un componente esencial de la competencia social, pues favorece que disminuyan las conductas violentas y se reconozcan y respeten las emociones de los demás. Asimismo, la regulación de las emociones es un aspecto fundamental para una vida socioemocional sana, ya que promueve la empatía y el comportamiento prosocial, permitiendo a las personas reflexionar sobre las situaciones problemáticas y analizarlas también desde la perspectiva de los otros (Henriques Reis et al., 2016). Esto hace que las personas con una adecuada autorregulación emocional establezcan relaciones interpersonales sanas.

Igualmente, Efklides y Misailidi (2019) apuntan que una buena autorregulación emocional favorece en gran medida la integración social, especialmente en los grupos de pares, que requieren de una regulación adecuada de ciertas emociones. En este sentido, explican que los niños/as que muestran frecuentemente arrebatos, rabietas o llantos descontrolados tienden a no ser aceptados por sus iguales.

De la misma manera, una adecuada autorregulación emocional también está relacionada con un mayor logro académico y un mejor ajuste al contexto escolar (Capella y Mendoza, 2011). Esta idea es respaldada por Andrés et al. (2017), quienes apuntan que

la regulación emocional interviene en los procesos cognitivos de orden superior, como son la memoria de trabajo o la atención.

Por otro lado, una correcta autorregulación emocional contribuye a una mayor autonomía personal y favorece el desarrollo de una adecuada autoestima y sentimiento de autoeficacia (Alarcón-Espinoza et al., 2022). Además, como señalan Capella y Mendoza (2011), numerosas investigaciones han demostrado que unas buenas habilidades de regulación emocional se relacionan con una buena salud mental y que alteraciones en la regulación emocional se relacionan con cuadros psicopatológicos. En este sentido, habilidades adecuadas de autorregulación de las emociones constituyen una señal del funcionamiento psicosocial adaptativo y favorecen el bienestar subjetivo, produciendo en las personas un sentimiento de comodidad y satisfacción consigo mismas (Capella y Mendoza, 2011). Igualmente, numerosos estudios han demostrado que los niños/as con trastornos psiquiátricos tienen un entendimiento limitado de las emociones y de su regulación (Capella y Mendoza, 2011). De igual forma, Curtis McMillen et al. (2014) añaden que las investigaciones en epidemiología psiquiátrica ofrecen evidencias de que una inadecuada autorregulación emocional se relaciona con el desarrollo de varios trastornos mentales.

3.7. Promoción de la autorregulación emocional desde la educación infantil

Además del hogar, la escuela es otro contexto en el que los niños/as desarrollan y ponen en práctica su autorregulación emocional, pues en ella interactúan con sus iguales y con el profesorado y tienen lugar numerosas experiencias emocionales. De esta manera, Efklides y Misailidi (2019) apuntan que las interacciones con los iguales ofrecen oportunidades únicas para el desarrollo de sus habilidades regulatorias, especialmente en el contexto de juego y en las conversaciones que mantienen. En este sentido, Riquelme Mella (2013) añade que la amistad entre iguales juega un papel fundamental, pues con ella los niños/as pueden reconocer los efectos de sus emociones en otras personas y aprenden a adaptarse a distintos contextos.

Asimismo, Alarcón-Espinoza et al. (2022) explican que la escuela actual debe asumir la responsabilidad de educar a los niños/as en las emociones y su regulación y que el apoyo desde el contexto escolar es particularmente beneficioso para el desarrollo socioemocional de los niños/as.

Para promocionar la autorregulación emocional desde la escuela es preciso que se diseñen programas o proyectos basados en los aportes de la investigación científica. Para

ello, el profesorado ha de determinar qué modelos de regulación emocional desean seguir para trabajarla en el aula, estudiando cuáles son los que mejor se adecúan a las características y necesidades de su alumnado. Por tanto, a continuación se presentan varios de los modelos más reconocidos, tanto a nivel mundial como en España, para el trabajo de la autorregulación emocional.

En primer lugar, según argumentan Andrés et al. (2020), el modelo procesual de regulación emocional diseñado por el reconocido psicólogo e investigador J. J. Gross es uno de los modelos con mayor soporte empírico. Asimismo, destaca por la importancia que da al cambio cognitivo como estrategia para regular las emociones, especialmente aquellas que generan malestar (Andrés et al., 2020). Igualmente, las estrategias presentadas en este modelo pueden aplicarse antes, durante o después de la situación generadora de emociones (Castillo-Guasch y Guzmán-Cedillo, 2023). De esta manera, las cinco estrategias planteadas en el modelo procesual de Gross (2015) son: la selección de la situación, la modificación de la situación, el despliegue atencional, el cambio cognitivo y la modulación de la respuesta emocional. Sin embargo, Gross (2015) reelaboró este modelo para añadir tres estrategias más relacionadas con el ciclo de la regulación emocional en lo que denominó “The Extended Process Model of Emotion Regulation,” siendo estas: la identificación de la emoción, la selección de la(s) estrategia(s) para regular la emoción y la implementación de la(s) estrategia(s) más adecuada(s) para la situación.

Otro de los modelos más reconocidos mundialmente, según explican Frye et al. (2022), es el método para el aprendizaje social y emocional desarrollado por CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Este modelo incluye cinco áreas de competencias interrelacionadas entre sí, que son: la autoconciencia (la habilidad para identificar las propias emociones o pensamientos y la manera en la que influyen en el comportamiento), el autocontrol (la habilidad para regular las propias emociones, pensamientos y conductas en situaciones diferentes), la conciencia social (la habilidad para entender las normas sociales y morales de comportamiento y entender y respetar otras perspectivas sociales), las habilidades para relacionarse (la capacidad para crear y mantener relaciones sociales sanas con personas de diferentes grupos socioculturales) y la toma de decisiones responsables (la habilidad para tomar decisiones de manera informada, moral y efectiva en contextos interpersonales, como por ejemplo, la resolución de problemas) (Levin y Segev, 2023).

Asimismo, estudios previos han señalado que el modelo RULER (Recognize Understand Label Express Regulate) diseñado por Brackett y Rivers en 2014, es especialmente efectivo para la enseñanza de las emociones y su regulación (Tominey et al., 2017). Este modelo se basa en el trabajo de cinco estrategias: el reconocimiento de las emociones (atendiendo a las señales del cuerpo, como el ritmo cardíaco o el nivel de energía), el entendimiento (pensar en las posibles causas de las emociones), el etiquetado (usar el vocabulario adecuado para la emoción que se está sintiendo), la expresión (pensar en las formas más adecuadas para expresar las emociones según los diferentes contextos) y la regulación (pensar cómo se pueden mantener o cambiar las emociones, tanto a corto como a largo plazo) (Tominey et al., 2017).

Por otro lado, en España destaca el modelo pentagonal de competencias emocionales desarrollado por el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), que se organiza en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar (Pérez-Escoda, 2016). No obstante, para el trabajo específico de la autorregulación emocional es conveniente atender principalmente a las tres primeras dimensiones. De esta manera, dentro del bloque de la conciencia emocional se trabajan las estrategias de: la toma de conciencia de las emociones propias y su identificación, el etiquetado de las emociones con un vocabulario adecuado, la comprensión de las emociones propias y de los demás y la toma de conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento (Pérez-Escoda, 2016). Asimismo, en cuanto a la regulación emocional, se trabaja: la expresión emocional adecuada, la regulación emocional (la regulación de la ira, la impulsividad o la tolerancia a la frustración), las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones que produzcan bienestar (Pérez-Escoda, 2016). En cuanto a la autonomía emocional, se propone trabajar sobre la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva, el análisis crítico de las normas sociales y la resiliencia (Pérez-Escoda, 2016).

Igualmente, Pascual y Conejero (2019) han desarrollado otro modelo de regulación emocional especialmente útil para el trabajo en educación infantil que se basa en cuatro estrategias o vías de regulación. La primera vía es la regulación de la confrontación de los hechos, es decir, modificar la exposición a las situaciones que provocan emociones, tanto a través de la acción como de los procesos atencionales. La segunda vía es la regulación del procesamiento de la información externa e interna, en la que se modifican los pensamientos, imágenes o interpretaciones que se han activado por

una situación o suceso. La tercera vía hace referencia a la regulación de las tendencias expresivas y conductuales, a través de la expresión o la inhibición. Por último, la cuarta vía es la regulación de las reacciones fisiológicas, por ejemplo, a través de la relajación, la respiración, la meditación o el mindfulness.

Por otro lado, además de diseñar y llevar a cabo intervenciones para la promoción de la autorregulación emocional, la escuela también puede trabajar de forma conjunta con las familias para generar un contexto familiar en el que se entienda la importancia de las emociones y su regulación y se puedan llevar a cabo estrategias para promover la autorregulación emocional. Esto sería especialmente beneficioso porque, como se ha mencionado previamente, el contexto familiar tiene un papel fundamental en el desarrollo de la autorregulación emocional y sus estrategias.

Por tanto, como explican Pamungkas et al. (2023), la escuela puede ayudar en gran medida a las familias a través de una comunicación constante y efectiva y el diseño de planes colaborativos. Igualmente, Llorente (2019) afirma que realizar reuniones periódicas, diseñar actividades que se puedan llevar a cabo en el hogar y promover la formación de los progenitores a través de charlas o talleres pueden ser estrategias de gran utilidad para involucrar a las familias.

4. Objetivos de la investigación

Partiendo del objetivo principal de este trabajo, se ha diseñado una investigación que tiene como finalidad alcanzar los siguientes objetivos:

- Evaluar el nivel de estrés de los progenitores y de autorregulación emocional percibida por los progenitores de niños/as de tres a seis años.
- Comparar el nivel de estrés parental en hombres y mujeres.
- Analizar la relación entre el estrés parental y la autorregulación emocional de los hijos/as.
- Examinar si existen diferencias en la relación entre el nivel de estrés parental y el nivel de autorregulación emocional de los niños/as cuando el estrés es experimentado por hombres y mujeres.

5. Método

En este apartado se describe la muestra del estudio y se exponen las variables evaluadas y los instrumentos utilizados. Asimismo, se explica el procedimiento llevado a cabo, atendiendo principalmente al proceso seguido y a las técnicas de muestreo y de análisis empleadas.

5.1. Muestra

La muestra del estudio está compuesta por 73 padres y madres de niños/a de entre tres y seis años. La mayor parte de los participantes tienen entre 35 y 44 años; igualmente, la mayoría son mujeres (véase Tabla 1). En cuanto al número de hijos/as, una gran parte de la muestra tiene uno o dos hijos/as, mientras que un porcentaje ligeramente inferior al 17% tiene tres; igualmente, ninguno de los participantes tiene cuatro o más hijos/as, como se puede ver en la Tabla 1. Por otro lado, la mayoría de los participantes tienen unos ingresos netos anuales entre 10.000 y 20.000 euros y un porcentaje ligeramente menor entre 21.000 y 30.000 euros; asimismo, a medida que aumentan los ingresos disminuye el porcentaje de participantes; además, menos del 10% de la muestra tiene unos ingresos menores a 10.000 euros (véase Tabla 1).

En relación con la situación laboral, como se puede observar en la Tabla 1, un porcentaje muy elevado de la muestra son empleados/as a tiempo completo, mientras que un porcentaje significativamente menor son empleados/as a tiempo parcial y una minoría son desempleados/as. Igualmente, en la Tabla 1 también se recoge información sobre la ocupación de la muestra. En este sentido, el porcentaje más elevado de participantes son técnicos y profesionales científicos e intelectuales, seguido de empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina y de trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores; asimismo, un menor porcentaje de los participantes son técnicos o profesionales de apoyo y pertenecientes a ocupaciones elementales, seguidos de desempleados, directores y gerentes, empleados en ocupaciones militares, operadores de instalaciones y maquinaria y montadores y solamente un participante es trabajador cualificado en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero.

Por otra parte, en la Tabla 1 también aparece la información referente al nivel de estudios de los participantes, el nivel de estudios más frecuente son los estudios universitarios, seguido por la formación profesional, los estudios de máster, los estudios secundarios y los estudios de bachillerato, y una minoría de los participantes tienen estudios básicos y estudios de posgrado.

Tabla 1.

Características sociodemográficas de la muestra.

	N	%
Edad		
25-34	10	13.7
35-44	45	61.6
45-54	18	24.7
Género		
Femenino	47	64.4
Masculino	26	35.6
Número de hijos/as		
1	31	42.5
2	30	41.1
3	12	16.4
Ingresos netos anuales		
Menos de 10.000	6	8.2
10.000-20.000	23	31.5
21.000-30.000	22	30.1
31.000-40.000	10	13.7
41.000-50.000	7	9.6
51.000-60.000	4	5.5
60.000-100.000	1	1.4
Situación laboral		
Desempleado	4	5.5
Empleado a tiempo completo	52	71.2
Empleado a tiempo parcial	17	23.3
Ocupación		
Desempleado	4	5.5
Directores y gerentes	3	4.1
Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	17	23.3
Ocupaciones elementales	5	6.8
Ocupaciones militares	3	4.1
Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores	3	4.1
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	18	24.7
Técnicos; profesionales de apoyo	5	6.8
Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	1	1.4
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores	14	19.2
Nivel más alto de estudios completado		
Estudios básicos	2	2.7
Estudios secundarios	8	11.0
Estudios de bachillerato	4	5.5
Formación profesional	18	24.7
Estudios universitarios	30	41.1
Estudios de máster	10	13.7
Estudios de posgrado	1	1.4

5.2. Variables e instrumentos

Para llevar a cabo este estudio se elaboró un cuestionario online para recoger información sobre las siguientes variables:

Características sociodemográficas

En el cuestionario se incluyeron siete preguntas relacionadas con los datos sociodemográficos de la muestra (véase Anexo 1). Estas preguntas son de elaboración propia y las respuestas se obtuvieron eligiendo la más representativa a partir de una lista de comprobación, por lo que no es preciso hallar más resultados, ya que la información que se buscaba está en la propia respuesta elegida.

En primer lugar, se pidió a los participantes indicar su edad señalando el rango de edad pertinente (*de 18 a 24, de 25 a 34, de 35 a 44, de 45 a 54, de 55 a 65, más de 65*). En segundo lugar, se pidió que indicasen su género (*masculino, femenino, no binario, otro*). Después, debían señalar el número de hijos/as (desde *uno* hasta *más de cuatro*). Tras ello, se preguntó por el total de sus ingresos netos anuales (desde *menos de 10.000 €*, hasta *más de 100.000 €*).

Asimismo, se pidió a los participantes que indicasen cuál era su situación laboral en el momento (*empleado a tiempo completo, empleado a tiempo parcial, desempleado, estudiante, jubilado*). De la misma manera, debían señalar la ocupación que mejor describiera su empleo, atendiendo a la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011 (Real Decreto 1591/2010). Para evaluar el nivel más alto de estudios completados se elaboró una pregunta con distintas opciones de respuesta desde *Sin estudios* hasta *Estudios de Posgrado*.

Estrés familiar

Para evaluar el nivel de estrés de los progenitores se ha utilizado la Perceived Stress Scale (PSS) (Escala de Estrés Percibido) diseñada y validada por Cohen et al. (1983). En este estudio se ha utilizado la versión española de la escala, adaptada por Remor (2006), en su versión completa de 14 ítems (véase Anexo 2). Esta escala es un instrumento de autoinforme y en ella se incluyen preguntas referentes a los sentimientos y pensamientos de los participantes en relación con su experiencia de estrés y sobrecarga (por ejemplo: en el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?) y con cómo han controlado las circunstancias de su vida en el último mes (por ejemplo: en el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?). La PSS consta de 14 ítems y la

escala de respuesta sigue un formato tipo Likert con cinco opciones (0 = *nunca*, 1 = *casi nunca*, 2 = *de vez en cuando*, 3 = *a menudo*, 4 = *muy a menudo*). Para obtener la puntuación total se han de invertir las puntuaciones de los ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13 y después sumar los 14 ítems. El rango de puntuaciones es de 0 a 56 y la puntuación directa que se obtiene indica que, a mayor puntuación, mayor nivel de estrés percibido. Por otra parte, la consistencia interna de la escala es buena (α de Cronbach = 0.87).

Se ha optado por la utilización de la PSS debido a su extensa utilización y su demostrada validez. En este sentido, según defienden Cohen et al. (1983), esta escala tiene una adecuada consistencia interna (α de Cronbach = 0.84) y fiabilidad test-retest ($r = 0.85$). Asimismo, Remor (2006) explica que ha sido utilizada en numerosas investigaciones en Estados Unidos y Canadá y que la versión española de la escala también ha demostrado una adecuada consistencia interna (α de Cronbach = 0.81) y fiabilidad test-retest ($r = 0.73$).

De la misma manera, Pedrero-Pérez et al. (2015) exponen que esta escala es uno de los autoinformes más utilizados actualmente, habiendo sido traducida y validada en numerosos idiomas. Igualmente, Simon (2021) añade que uno de los puntos fuertes de esta escala es que los participantes no están limitados por una lista o un número concreto de estresores, sino que incluye numerosos factores de estrés que pueden afectar a las personas. Además, explica que ha sido validada en numerosas investigaciones y que se ha confirmado que es un instrumento válido para la medición del estrés.

Por otro lado, en el cuestionario enviado a los participantes también se incluyó una pregunta general en la que debían señalar su nivel de estrés o sobrecarga en el último mes con una escala de respuesta en formato tipo Likert con cinco opciones (1 = *sin estrés o sobrecarga en absoluto*, 2 = *bajo*, 3 = *moderado*, 4 = *alto*, 5 = *muy alto*) (véase Anexo 3).

Regulación emocional

La regulación emocional de los niños/as de entre tres y seis años se ha medido a través del cuestionario Emotion Regulation Checklist (ERC), diseñado y validado por Shields y Cicchetti (1997). En este estudio se ha utilizado la versión en español, adaptada por Riquelme Mella (2013) (véase Anexo 4). Este cuestionario es un instrumento de heteroevaluación que ha de ser respondido por adultos cercanos al niño/a, como sus progenitores u otros cuidadores primarios o sus maestros/as. Originalmente fue diseñado para evaluar la regulación emocional en niños/as de seis a doce años; sin embargo,

actualmente es aceptado para evaluar también a niños/as de menor edad (Lucas-Molina et al., 2022).

El ERC está compuesto por 24 ítems y dos subescalas, una relativa a la regulación emocional (RE) y otra a la inestabilidad/negatividad (I/N). La subescala RE evalúa la expresión de las emociones, la empatía y el autoconocimiento emocional (por ejemplo: puede expresar cuándo se siente triste, enfadado/a o asustado/a) y está compuesta por 10 ítems, ocho directos (1,3,7,15,21 y 23) y dos inversos (16 y 18). Por otro lado, la subescala I/N evalúa la falta de flexibilidad, la desregulación de la ira y la labilidad del estado de ánimo (por ejemplo: presenta marcados cambios de humor (su estado emocional es difícil de anticipar porque su humor oscila rápidamente de positivo a negativo)). De los 15 ítems que la componen, 11 son directos (2, 6, 8, 10, 13, 14, 17, 19, 20, 22 y 24) y cuatro inversos (4,5,9 y 11). El ítem 12 no se incluye en ninguna de estas dos subescalas, según indican las instrucciones de los autores.

La escala de respuesta en este cuestionario sigue un formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1 = *nunca*, 2 = *algunas veces*, 3 = *a menudo*, 4 = *casi siempre*). La calificación se obtiene mediante el sumatorio de las puntuaciones directas en las dos subescalas y en la escala total. En la subescala RE, el rango de puntuación es de 8 a 32 y puntuaciones más altas indican una mayor regulación emocional, mientras que puntuaciones más bajas indican una mayor desregulación. Por otra parte, en la subescala I/N el rango de puntuación es de 15 a 60, y, a mayor puntuación, mayor desregulación emocional, mientras que, a menor puntuación, mayor regulación emocional. Para calcular las puntuaciones totales de la escala general se han de sumar las puntuaciones de la subescala RE, las puntuaciones invertidas (excepto de los ítems inversos) de la subescala I/N y las puntuaciones sin invertir de los ítems 4, 5, 9 y 11 de la subescala I/N; de esta manera, a mayor puntuación, mayor regulación emocional, mientras que, a menor puntuación, menor regulación emocional. Por otra parte, la consistencia interna del cuestionario a nivel global es buena (α de Cronbach = 0.85), así como la consistencia interna de la subescala I/N (α de Cronbach = 0.87); sin embargo, la consistencia interna de la subescala RE es menor, pero suficiente para llevar a cabo los análisis (α de Cronbach = 0.60).

Asimismo, es preciso añadir que se han realizado ligeras modificaciones en el cuestionario: en primer lugar, se ha añadido el femenino (/a) en los nombres y adjetivos; en segundo lugar, el ítem 12 ha sido reescrito, pues en la versión de Riquelme Mella (2013) aparecía como “es llorón (o quejumbroso) con los adultos o anda siempre

“pegado” a ellos” y en el cuestionario utilizado se ha redactado como “llora o se queja con mucha frecuencia delante de los adultos o está siempre “pegado/a” a ellos.” En tercer lugar, en el ítem 14 se ha cambiado la palabra “enojado” por “enfadado,” ya que esta se adecúa más al ámbito geográfico en el que se ha llevado a cabo el estudio.

En esta investigación se ha optado por el cuestionario ERC debido a que es uno de los instrumentos más utilizados para medir la regulación emocional en niños/as, según Henriques Reis et al. (2016). De la misma manera, Danisman et al. (2016) afirman que este instrumento es una herramienta fiable para medir la regulación emocional en niños/as de educación infantil y exponen que los creadores de este cuestionario determinaron que la consistencia interna de la subescala I/N era muy buena (α de Cronbach = 0.96), en la subescala RE era buena (α de Cronbach = 0.83) y en la escala total también era buena (α de Cronbach = 0.89). Igualmente, Lucas-Molina et al. (2022) explican que este cuestionario es uno de los instrumentos más empleados en niños/as en edad de infantil y primaria, habiendo sido traducido y validado en diferentes lenguas y culturas, y que ha sido utilizado en numerosas ocasiones para estudiar la relación entre la regulación emocional de los niños/as y otros factores, como el funcionamiento psicosocial de los progenitores o de los propios niños/as.

5.3. Procedimiento

El enfoque metodológico seguido en este estudio es de tipo cuantitativo y de corte transversal. Asimismo, para llevar a cabo la investigación, primero se contactó con dos maestros de educación infantil de dos centros concertados para solicitar su colaboración y se pidió la aprobación por parte de los directores. Después, se elaboró un cuestionario online con Google Forms en el que se incluyó la información relativa a política de protección de datos, una casilla en la que se pedía la confirmación de los participantes sobre su entendimiento de los objetivos y su voluntad para participar voluntariamente, una casilla en la que se pedía la confirmación de la mayoría de edad, así como los ítems y cuestionarios previamente presentados.

Una vez elaborado el cuestionario online, se redactó un correo electrónico de presentación del estudio y del cuestionario (véase Anexo 5) en el que se incluyó una breve presentación de la autora y del estudio, exponiendo el objetivo principal y los requisitos para participar en él. Asimismo, se describió brevemente en qué consistía el cuestionario y se informó de su carácter completamente anónimo. Además, se agradeció la colaboración y se proporcionó la dirección de correo electrónico de la autora. Igualmente,

se incluyó el enlace al cuestionario y se pidió a los participantes que lo compartieran con otras personas que pudieran cumplir los requisitos descritos.

Tras ello, se envió dicho correo electrónico a los maestros a los que se había solicitado su colaboración y estos reenviaron el correo electrónico a los padres y madres de educación infantil de sus respectivos centros. Asimismo, se contactó de manera individual con otros padres y madres de niños/as de entre tres y seis años y se les pidió que compartieran el cuestionario que otras personas que pudieran responderlo.

Por tanto, en cuanto a la técnica de muestreo empleada, se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico incidental por bola de nieve. Igualmente, para seleccionar la muestra del estudio se han seguido varios criterios de inclusión y exclusión. En cuanto a los criterios de inclusión, los participantes debían ser mayores de edad, tener un nivel de lengua española suficiente para poder responder al cuestionario y ser los progenitores de un niño/a con edad entre los tres y los seis años. En relación con los criterios de exclusión, solamente se estableció el no haber respondido a todas las preguntas del cuestionario online.

Con respecto a las técnicas de análisis, una vez conseguidas las respuestas de 73 participantes se procedió a calcular los resultados, tanto de los datos sociodemográficos como de las variables relacionadas con el estrés en los progenitores y con la autorregulación emocional en los niños/as de tres a seis años. Para obtener los resultados se utilizó el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) (versión 28). Así, primero se obtuvieron las frecuencias y los porcentajes de las cuestiones relacionadas con los datos sociodemográficos, para posteriormente poder comparar los porcentajes.

A continuación, para medir el nivel de estrés de los progenitores y el nivel de autorregulación emocional de los niños/as se hallaron las medias, las desviaciones típicas y las puntuaciones mínimas y máximas de la pregunta general sobre el estrés, la PSS, el ERC y sus dos subescalas, RE e I/N. Para obtener los resultados de estas escalas y subescalas primero se invirtieron las puntuaciones de los ítems inversos. En la PSS se invirtieron las puntuaciones de los ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13 con los nuevos valores (0 = 4, 1 = 3, 2 = 2, 3 = 1, 4 = 0) y se sumaron las puntuaciones de los 14 ítems. En la escala general del ERC se invirtieron los ítems 2, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24 con los nuevos valores (1 = 4, 2 = 3, 3 = 2, 4 = 1) y se sumaron estas puntuaciones junto con las puntuaciones directas de los ítems 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 15, 21 y 23 para obtener el resultado total. En cuanto a la subescala RE, se sumaron las puntuaciones directas de los ítems 1, 3, 7, 15, 21 y 23 y las puntuaciones invertidas de los ítems 16 y 18 con los nuevos

valores (1 = 4, 2 = 3, 3 = 2, 4 = 1) para obtener el total. En relación con la subescala I/N, se sumaron las puntuaciones directas de los ítems 2, 6, 8, 10, 13, 14, 17, 19, 20, 22 y 24 y las puntuaciones invertidas de los ítems 4, 5, 9 y 11 con los nuevos valores (1 = 4, 2 = 3, 3 = 2, 4 = 1), de esta manera se obtuvo el resultado total de esta subescala.

Asimismo, para comparar el nivel de *estrés percibido* entre hombres y mujeres se llevó a cabo la prueba *t* de Student para comparar las medias de dos muestras independientes. Por otra parte, para estudiar la relación entre el nivel de estrés de los progenitores y la regulación emocional de sus hijos/as se llevó a cabo una correlación de variables bivariadas utilizando la correlación de Pearson entre el *estrés percibido* y la *regulación emocional general*, la *regulación emocional* y la *inestabilidad/negatividad*; así como entre el *estrés general* y dichas variables relacionadas con la regulación emocional. En este sentido, la variable *estrés general* atiende a la pregunta relacionada con el nivel de estrés general y la variable *estrés percibido* hace referencia al resultado obtenido en la PSS. De igual forma, la variable *regulación emocional general* atiende al resultado obtenido en la escala general del ERC, la variable *regulación emocional* hace referencia al resultado de la subescala RE y la variable *inestabilidad/negatividad* atiende al resultado obtenido en la subescala de I/N.

Por último, para comparar la correlación entre el *estrés percibido* y la *regulación emocional general*, la *regulación emocional* y la *inestabilidad/negatividad* cuando el estrés es de las mujeres y cuando es de los hombres, también se llevó a cabo una correlación de variables bivariadas utilizando la correlación de Pearson.

6. Resultados

En primer lugar, se buscaba medir el nivel de estrés de los progenitores y el nivel de autorregulación emocional de los niños/as de entre tres y seis años, por lo que se analizaron cada una de las variables del estudio a nivel individual.

En cuanto al nivel de estrés de los progenitores, la media del *estrés general* es moderada-alta, mientras que la media del *estrés percibido* es moderada (véase Tabla 2). Por otra parte, la media de la *regulación emocional general*, así como de la *regulación emocional* es moderada-alta y la media de la *inestabilidad/negatividad* es moderada-baja (véase Tabla 2).

Tabla 2.

Rango de las puntuaciones, medias y desviaciones típicas de las diferentes variables.

Variables	Rango puntuaciones ^a	Media y Desviación Típica ^b
Estrés general	2-5	3.73 (0.82)
Estrés percibido	10-50	27.86 (8.96)
Regulación emocional general	56-91	71.89 (9.71)
Regulación emocional	20-32	27.26 (3.02)
Inestabilidad/negatividad	20-47	33.51 (7.99)

^a En el rango de puntuaciones se presenta el mínimo-máximo.

^b La desviación típica aparece en paréntesis.

En segundo lugar, se buscaba comparar el nivel de *estrés percibido* entre hombres y mujeres y para ello se llevó a cabo la prueba *t* de Student; con la que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t_{(71)} = -.45, p > .05$) en las puntuaciones de estrés para hombres ($\bar{x} = 27.23, SD=10.37$) y mujeres ($\bar{x} = 28.21, SD= 8.18$).

En tercer lugar, para establecer la relación entre el nivel de estrés de los progenitores y la autorregulación emocional de sus hijos/as se buscó la correlación entre el *estrés percibido* y la *regulación emocional general*, la *regulación emocional* y la *inestabilidad/negatividad*; así como entre el *estrés general* y dichas variables relacionadas con la regulación emocional. Para ello, se llevó a cabo una correlación bivariada utilizando la correlación de Pearson.

De esta manera, el coeficiente de correlación de Pearson indica que la correlación entre el *estrés percibido* y la *regulación emocional general* es negativa, de intensidad alta y estadísticamente significativa ($r = -.703, p < .001$). Esto sugiere que cuanto mayor es el nivel de estrés de los progenitores, existe una menor regulación emocional en sus hijos/as. El coeficiente de determinación ($R^2 = .49$) en este caso, indica que estas variables comparten un 49% de la varianza. Igualmente, la correlación entre el *estrés percibido* y la *regulación emocional* es negativa, de intensidad baja y estadísticamente significativa

($r = -.336, p = .004$). Esto indica que cuanto mayor es el nivel de estrés parental, menor es el nivel de regulación emocional de los niños/as. Estas variables comparten un 11% de su varianza ($R^2 = .11$). Por último, la correlación entre el *estrés percibido* y la *inestabilidad/negatividad* es positiva, de intensidad alta y estadísticamente significativa ($r = .706, p < .001$), lo que sugiere que, a mayor nivel de estrés parental, mayor desregulación emocional existe en los niños/as. El porcentaje de varianza compartida de estas variables es del 49% ($R^2 = .49$).

Por otra parte, el coeficiente de correlación de Pearson indica que la correlación entre el *estrés general* y la *regulación emocional general* es negativa, de intensidad media y estadísticamente significativa ($r = -.532, p < .001$), por lo que, cuanto mayor es el nivel de estrés general de los progenitores, existe una menor regulación emocional en sus hijos/as. El porcentaje de varianza compartida es en este caso del 28% ($R^2 = .28$). Asimismo, no existe correlación entre el *estrés general* y la *regulación emocional* ($r = -.061$); en este caso, el porcentaje de varianza compartida es del 37% ($R^2 = .37$). Además, la correlación entre el *estrés general* y la *inestabilidad/negatividad* es positiva, de intensidad media y estadísticamente significativa ($r = .604, p < .001$); lo que indica que, cuanto mayor es el nivel de estrés general de los progenitores, mayor es el nivel de desregulación emocional en los niños/as. Estas variables comparten un 36% de su varianza ($R^2 = .36$).

Por último, se buscaba comparar la correlación entre el *estrés percibido* y la *regulación emocional general*, la *regulación emocional* y la *inestabilidad/negatividad* cuando el estrés era de las mujeres y cuando era de los hombres. De esta manera, el coeficiente de correlación de Pearson indica que la correlación entre el *estrés percibido* de los hombres y la *regulación emocional general* es negativa, de intensidad alta y estadísticamente significativa ($r = -.889, p < .001$); esto sugiere que, cuanto mayor es el nivel de estrés de los hombres, menor es el nivel de regulación emocional de sus hijos/as. El coeficiente de determinación ($R^2 = .79$) indica que estas variables comparten un 79% de la varianza. En cuanto a la correlación entre el *estrés percibido* de los hombres y la *regulación emocional*, la correlación es negativa, de intensidad media y no es estadísticamente significativa ($r = -.428, p = .029$); lo que indica que, cuanto mayor es el nivel de estrés de los hombres, existe una menor regulación emocional en los niños/as. Estas variables comparten un 18% de su varianza ($R^2 = .18$). Asimismo, la correlación entre el *estrés percibido* de los hombres y la *inestabilidad/negatividad* es positiva, de intensidad muy alta y estadísticamente significativa ($r = .926, p < .001$); esto sugiere que,

cuanto mayor es el nivel de estrés en los padres, mayor es el nivel de desregulación emocional de los hijos/as. El porcentaje de varianza compartida es en este caso del 85% ($R^2 = .85$).

En cuanto a las mujeres, el coeficiente de correlación de Pearson apunta que la correlación entre el *estrés percibido* de las mujeres y la *regulación emocional general* es negativa, de intensidad media y estadísticamente significativa ($r = -.545, p < .001$); lo que sugiere que, cuanto mayor es el nivel de estrés de las madres, existe una menor regulación emocional de los hijos/as. El coeficiente de determinación ($R^2 = .29$) indica que estas variables comparten un 29 % de la varianza. Con respecto a la correlación entre el *estrés percibido* de las mujeres y la *regulación emocional*, esta es negativa, de intensidad baja y no es estadísticamente significativa ($r = -.279, p = .057$); esto indica que, cuanto mayor es el nivel de estrés de las madres, menor es el nivel de regulación emocional de los niños/as. Estas variables comparten un 7% de su varianza ($R^2 = .07$). Por otro lado, la correlación entre el *estrés percibido* de las mujeres y la *inestabilidad/negatividad* es positiva, de intensidad media y estadísticamente significativa ($r = .533, p < .001$); lo que apunta que, a mayor nivel de estrés de las madres, mayor nivel de desregulación existe en los hijos/as. El porcentaje de varianza compartida es en este caso del 28% ($R^2 = .28$).

7. Discusión

7.1. Análisis de los resultados

Evaluación del nivel de estrés de los progenitores y de autorregulación emocional percibida por los progenitores de niños/as de tres a seis años

En primer lugar, con este estudio se buscaba medir el nivel de estrés parental y el nivel de autorregulación emocional percibida por los progenitores de los niños/as de entre tres y seis años. En este sentido, el *estrés general* de los progenitores es medio-alto, como muestra la media de las puntuaciones de la pregunta general sobre el estrés. De la misma manera, los resultados obtenidos en la PSS sugieren que el nivel de *estrés percibido* por los progenitores es moderado. Estos resultados se corresponden con la situación actual global, en la que el estrés ha aumentado considerablemente entre la población adulta, como se ha registrado en numerosos informes mundiales. Entre estos informes destaca el “2023 Global Emotions Report” (Gallup, 2023), en el que, con una muestra de 147.000

adultos, se encontró que un 40% de ellos experimentó estrés recientemente y que en 2022 la preocupación y el estrés permanecieron muy cerca del récord alcanzado en 2021.

Entre los principales factores que pueden explicar este nivel de estrés en la población destacan el estrés económico y el estrés laboral (Deater-Deckard et al., 2016). En relación con el estrés económico, Sinclair et al. (2024) defienden que es uno de los factores que más influencia tiene en la vida adulta e identifican cinco áreas del estrés económico: estrés financiero, carencias financieras, desempleo, falta de puestos de trabajo e inseguridad laboral. En la muestra de este estudio destaca que casi un 40% de los participantes tienen unos ingresos netos anuales inferiores a 20.000 euros (véase Tabla 1), lo que podría estar relacionado con el nivel moderado de *estrés percibido* y el nivel medio-alto de *estrés general*.

En cuanto al estrés laboral, algunas de las principales causas son: el trato con el público, la escasa remuneración económica, el horario, las demandas del puesto de trabajo o el ambiente laboral (De la Torre Laso y Jenaro, 2019). Asimismo, Taubman y Parikh (2023) añaden que el nivel de estrés de los trabajadores ha aumentado notablemente debido a la pandemia mundial causada por el COVID-19, especialmente en el sector sanitario.

Como se puede ver en la Tabla 1, más del 70% de los participantes son empleados a tiempo completo, siendo las ocupaciones más frecuentes los técnicos y profesionales científicos e intelectuales, seguido de los empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina y de los trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores. Por tanto, en este caso la situación laboral y el tipo de empleo podrían guardar relación con los niveles de estrés de los participantes, ya que en este tipo de ocupaciones las demandas del puesto de trabajo suelen ser elevadas, el ambiente suele ser estresante y el trato con el público puede suponer también un estresor.

Igualmente, el nivel de estrés puede estar influido por factores internos, como la motivación, la autoestima, el género (Dewi y Tjakrawiralaksana, 2017) o el malestar psicológico (Nelson et al., 2009). De la misma manera, existen factores biológicos que pueden afectar a los niveles de estrés de las personas, como son las desregulaciones en el eje hipotálamo - hipófisis suprarrenal, la disminución en la plasticidad dinámica del hipocampo, o la pérdida de la modulación entre la amígdala y la corteza prefrontal medial, pues estas estructuras afectan a cómo las personas experimentan, interpretan y reaccionan ante los estímulos estresantes (Gálvez, 2005).

Por otro lado, en relación con el nivel de autorregulación emocional de los niños/as de entre tres y seis años, los resultados indican que su nivel de autorregulación emocional es medio-alto, pues la media de la *regulación emocional general* y de la *regulación emocional* es moderada-alta; además, la media de la *inestabilidad/negatividad* es moderada-baja, lo que sugiere que el nivel de desregulación es moderado-bajo.

Esto puede ser debido a que la edad de los niños/as sea más cercana a los seis años que a los tres, pues a medida que van creciendo, su capacidad para mantener la atención, cambiar el foco atencional, seguir instrucciones y posponer la gratificación va mejorando; mientras que su egocentrismo va disminuyendo (Olhaberry y Sieverson, 2022). Asimismo, la teoría de la mente también se desarrolla con la edad, concretamente a partir de los cuatro o cinco años, y esta les permite anticipar lo que los demás pueden sentir y entender que otras personas pueden sentirse de manera diferente a ellos/as (Olhaberry y Sieverson, 2022). De la misma manera, Capella y Mendoza (2011) explican que cuando los niños/as crecen, comienzan a entender que pueden modificar o evitar las situaciones que les generan malestar, aspecto crucial en la autorregulación emocional. Igualmente, a medida que van creciendo, su lenguaje y sus habilidades lingüísticas se van desarrollando, lo que les facilita expresarse de manera más precisa y entender mejor sus pensamientos y las emociones que están experimentando (Capella y Mendoza, 2011). Sin embargo, al ser niños/as de educación infantil, aún están en proceso de desarrollo, por lo que siguen encontrando limitaciones en sus estrategias para la autorregulación emocional.

Otro factor que podría explicar este nivel medio-alto de autorregulación emocional de los niños/as de este estudio, es que en sus centros educativos se promueva la autorregulación emocional. En la actualidad, en los grados de magisterio se incluyen contenidos relacionados con el desarrollo socioemocional de los niños/as, formando parte del plan de estudios de varias asignaturas relacionadas con la psicología evolutiva, por lo que los maestros/as están cada vez más formados en su promoción y su relevancia. Asimismo, actualmente se está comenzando a dar mayor importancia a la salud mental, por lo que los centros están cada vez más concienciados con la promoción del bienestar psicológico de sus alumnos/as (Puertas Molero et al., 2020). No obstante, numerosas investigaciones destacan la ausencia de educación emocional en los currículos de los colegios; en este sentido, Peña Julca (2021) expone que en una gran parte de los centros educativos de España no se incluye la educación emocional en los proyectos educativos de centro ni se llevan a cabo propuestas de educación emocional.

Existen otros factores que pueden afectar a la autorregulación emocional y que podrían explicar el nivel medio-alto de autorregulación emocional de los niños/as de este estudio. En relación con los factores biológicos, los componentes neurofisiológicos, especialmente el tronco encefálico, el sistema límbico (hipocampo y amígdala) y el córtex prefrontal, tienen un papel fundamental en los procesos reguladores, y disfunciones o déficits en su funcionamiento pueden dificultar la puesta en práctica de una adecuada autorregulación emocional (Sabatier et al., 2017). Asimismo, Morris et al. (2007) exponen que el temperamento también puede afectar a regulación de las emociones; así, los niños/as con una alta reactividad negativa suelen enfadarse, frustrarse o sentir miedo o tristeza más a menudo y más intensamente.

Además, existen factores externos, entre los que destaca el contexto socioeconómico de los niños/as, pues cuanto más bajo sea el nivel socioeconómico de sus familias, más dificultades suelen encontrar en las estrategias de regulación emocional (García Andrés, 2014). Igualmente, la familia tiene un papel fundamental en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños/as. De esta manera, los estilos de crianza parentales pueden afectar a la regulación de las emociones (Losada et al., 2019); así como el vínculo de apego que se establece con los cuidadores primarios, pues estilos de apego inseguros impiden un desarrollo emocional adecuado, al generar en el niño/a un estado de hipercortisolismo prolongado (Milozzi y Marmo, 2022). Asimismo, el clima y expresividad emocional familiar (Morris et al., 2007) y las respuestas de la familia a las emociones de los niños/as (Curtis McMillen et al., 2014) son también aspectos fundamentales que pueden obstaculizar o favorecer un correcto desarrollo emocional y una adecuada gestión de las emociones.

Por último, es importante tener en cuenta que el instrumento utilizado para evaluar el nivel de autorregulación emocional percibida por los progenitores de niños/as de tres a seis años fue originalmente diseñado para niños/as de seis a doce años. Si bien en la actualidad también es aceptado para evaluar a niños/as de menor edad, este factor podría hacer que los resultados no sean totalmente precisos.

Comparación del nivel de estrés parental en hombres y mujeres

En segundo lugar, se buscaba comparar el nivel de *estrés percibido* entre hombres y mujeres; sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de la PSS para hombres y mujeres. Esto sugiere que no podemos afirmar

que existan diferencias en el nivel de *estrés percibido* entre los hombres y las mujeres de esta muestra.

Estos resultados no coinciden con las investigaciones publicadas acerca de las diferencias entre los niveles de estrés en hombres y mujeres, pues en ellas se expone que las mujeres suelen registrar niveles más altos de estrés (Dewi y Tjakrawiralaksana, 2017). De esta manera, Remor (2006) defiende que, en su estudio para medir el nivel de estrés a través de la PSS, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas de estrés percibido que los hombres, resultado que está en consonancia con otras investigaciones llevadas a cabo anteriormente con este mismo instrumento.

En cuanto a las posibles causas de esta diferencia, la evidencia científica defiende que hay diferencias relativas al género en las reacciones de la morfología del hipocampo y en el tipo de estresores experimentados y cómo se perciben (Kneavel, 2021), así como en los niveles de hormonas y de cortisol (Wenjuan et al., 2020). Así, las mujeres tienden a sufrir más estrés crónico y percibir los sucesos como menos controlables y más negativos (Kneavel, 2021).

Por tanto, el hecho de que las mujeres de este estudio presenten un nivel de *estrés percibido* muy similar al de los hombres puede deberse a la diferencia entre el número de participantes de ambos géneros, ya que casi el 65% son mujeres y en torno al 36% son hombres (véase Tabla 1); esto puede hacer que los resultados no sean precisos. Igualmente, otra posible causa es que las mujeres más estresadas no hayan encontrado el tiempo suficiente o la motivación para responder al cuestionario, pues como explican Melim et al. (2019), a nivel general, las mujeres continúan siendo las responsables principales del cuidado de los hijos/as, teniendo que compatibilizar esto con su puesto de trabajo. Asimismo, es posible que los progenitores sean conscientes del impacto que puede tener su estrés en la autorregulación emocional de los niños/as; de esta manera, al tratarse de una muestra autoseleccionada, puede que las mujeres que experimenten más estrés no hayan deseado participar en la investigación debido a las aún presentes expectativas sociales de que las mujeres tienen que poder manejar de manera eficaz tanto su propia vida como el cuidado de los hijos/as (Melim et al., 2019).

Relación entre el estrés parental y la autorregulación emocional de los hijos/as

En tercer lugar, se analizó la relación entre el nivel de *estrés percibido* y *estrés general* de los progenitores y el nivel de *regulación emocional general*, *regulación emocional* e *inestabilidad/negatividad* de sus hijos/as. Los resultados obtenidos indican

que cuanto mayor es el nivel de *estrés percibido* y *estrés general* en los progenitores, menor es el nivel de *regulación emocional general* de los niños/as.

De este modo, los resultados sugieren que cuanto mayor es el nivel de *estrés percibido* de los padres y madres, menor es el nivel de *regulación emocional* en sus hijos/as. No obstante, no se ha encontrado una correlación entre el *estrés general* de los adultos y la *regulación emocional* de los niños/as; esto puede ser debido a que para medir el nivel de *estrés general* no se ha utilizado un instrumento estandarizado y validado, sino una pregunta general sobre el nivel de estrés en el último mes. Igualmente, para medir la *regulación emocional* se ha atendido a la subescala RE del ERC, que presenta una consistencia interna menor que la otra subescala y la escala global.

Además, los resultados apuntan que, cuanto mayor es el nivel de *estrés percibido* y *estrés general* de los progenitores, mayor es el nivel de *inestabilidad/negatividad* de sus hijos/as, es decir, mayor es el nivel de desregulación emocional, lo que concuerda con los resultados expuestos previamente.

Estos resultados coinciden con las investigaciones previas acerca de esta relación entre estrés parental y regulación emocional infantil. De la misma manera, Reinhardt (2019) defiende en su estudio que el estrés parental afecta negativamente a la regulación emocional de los niños/as y se relaciona con una mayor inestabilidad/negatividad en los mismos. En este sentido, el estudio llevado a cabo por Spinelli et al. (2021) apuntó que niveles más altos de estrés parental están asociados a niveles más bajos de regulación emocional en los niños/as, principalmente debido a que los progenitores estresados participan menos en las actividades con sus hijos/as, lo que reduce su capacidad de regulación emocional.

En una línea similar y tratando de explicar la relación entre estrés y autorregulación Zajicek-Farber et al. (2012) señalan que el estrés parental dificulta el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños/as principalmente porque afecta negativamente a las conductas parentales, a su implicación en las rutinas familiares y a la calidad de las interacciones con sus hijos/as. En relación con este último aspecto, la disminución de la calidad de la relación e interacciones entre los progenitores y sus hijos/as provoca que los niños/as tengan menos oportunidades para comprender el mundo emocional y practicar una adecuada expresión y regulación de las emociones (Melim et al., 2019).

Asimismo, los padres y madres con mayores niveles de estrés suelen tener una menor conciencia y disponibilidad emocional y presentar mayores dificultades para

prestar la atención necesaria a sus hijos/as y sus necesidades, así como para funcionar como reguladores externos de sus emociones (Spinelli et al., 2021); lo que puede afectar también al vínculo de apego que los niños/as desarrollan con sus cuidadores primarios. Igualmente, se ha estudiado cómo el estrés parental también puede afectar al estilo parental de crianza, pues el estrés puede hacer que se lleven a cabo prácticas disciplinarias incoherentes o demasiado estrictas, lo que dificulta en gran medida un desarrollo adecuado de la autorregulación emocional de los niños/as (Masarik y Conger, 2017).

Otro aspecto de especial importancia es el impacto del estrés en cómo los progenitores responden a las emociones de sus hijos/as. En este sentido, Nelson et al. (2009) exponen que cuanto mayor es el nivel de estrés parental, menos comprensivas son sus respuestas y menos apropiadas son sus técnicas para enseñar sobre las emociones. De esta manera, las respuestas comprensivas de los progenitores invitan a los niños/as a explorar y expresar sus emociones y les ayudan a entender cómo manejarlas, y se caracterizan por conversar sobre las experiencias emocionales, mostrar altos niveles de calidez y favorecer su autonomía (Melim et al., 2019). Igualmente, de acuerdo con Curtis McMillen et al. (2014), cuando los progenitores reconocen y trabajan las emociones de sus hijos/as, estos entienden que sus emociones son importantes y que pueden ser capaces de regularlas.

Sin embargo, las respuestas no comprensivas hacen que los niños/as creen que no es adecuado ni aceptable mostrar las emociones que les generan malestar, afectando en gran medida al desarrollo de sus estrategias de autorregulación (Nelson et al., 2009). Por tanto, a partir de las respuestas de los progenitores, los niños/as interiorizan las evaluaciones de sus emociones para posteriormente comenzar a evaluar las suyas propias, atendiendo a lo que han aprendido que es adecuado y aceptable (Thompson y Meyer, 2007).

Por otro lado, cuanto mayor es el nivel de estrés parental, menos adecuado es el clima emocional familiar, que tiende a ser más negativo o impredecible, generando menor seguridad emocional (Morris et al., 2007). Además, el modelado tiene un papel fundamental en el desarrollo emocional, de esta manera, los niños/as aprenden observando cómo sus progenitores manejan y expresan sus emociones; por tanto, cuanto mayor sea el nivel de estrés, mayor puede ser la desregulación emocional que muestren los progenitores, afectando así al aprendizaje emocional de los niños/as (Morris et al., 2007).

Correlación entre el nivel de estrés parental de hombres y mujeres y el nivel de autorregulación emocional de sus hijos/as

Por último, se analizó la correlación entre el *estrés percibido* y la *regulación emocional general*, la *regulación emocional* y la *inestabilidad/negatividad* cuando el estrés era de las mujeres y cuando era de los hombres. En este sentido, el coeficiente de correlación de Pearson indica que la correlación entre el *estrés percibido* de los hombres y la *regulación emocional general* es negativa, de intensidad alta y estadísticamente significativa, mientras que la correlación entre el *estrés percibido* de las mujeres y la *regulación emocional general* es negativa y estadísticamente significativa, pero de intensidad media; por tanto, cuanto mayor es el nivel de estrés de los progenitores, menor es el nivel de regulación emocional de los hijos/as, siendo más fuerte la correlación con el estrés experimentado por los hombres.

De la misma manera, la correlación entre el *estrés percibido* y la *inestabilidad/negatividad* es positiva y estadísticamente significativa en ambos casos; sin embargo, en el caso de los hombres la correlación es de intensidad muy alta, mientras que en el caso de las mujeres es de intensidad media. Esto sugiere que, cuanto mayor es el nivel de estrés de los progenitores, mayor es el nivel de desregulación emocional de los niños/as, siendo la correlación más fuerte cuando el estrés es de los padres.

Por otro lado, la correlación entre el *estrés percibido* y la *regulación emocional* es negativa en ambos casos, sin embargo, en el caso de los hombres es de intensidad media, mientras que en el caso de las mujeres es de intensidad baja; no obstante, esta correlación no es estadísticamente significativa en ninguno de los casos. Por tanto, es difícil establecer un análisis de esta correlación.

De esta manera, los resultados sugieren que existe una correlación más fuerte entre el *estrés percibido* y la *regulación emocional general* y la *inestabilidad/negatividad* de los niños/as cuando el estrés es de los hombres.

Esto puede ser debido a que, como sugieren varios estudios, existen diferencias entre las respuestas a las emociones de los hijos/as entre los padres y las madres; pues los padres suelen mostrar respuestas menos comprensivas ante sus emociones que las madres (Nelson et al., 2009). Así, en la investigación llevada a cabo por Nelson et al. (2009), los resultados indicaron que las madres mostraban respuestas más comprensivas ante las emociones desagradables de sus hijos/as que los padres. Este hecho puede acentuarse aún más cuando los niveles de estrés son altos; lo que podría explicar la relación entre altos

niveles de estrés en los padres y menores niveles de autorregulación emocional en los hijos/as.

Asimismo, varias investigaciones sobre el apego han sugerido que existen diferencias en la forma de interactuar con el niño/a, pues los padres tienden a proporcionar apoyo emocional fomentando la independencia y la exploración, mientras que las madres lo hacen respondiendo con sensibilidad a su angustia (Nelson et al., 2009). En este sentido, Melim et al. (2019) añaden que los padres suelen interactuar con los niños/as de forma más lúdica y alejada, fomentando su autonomía, mientras que las madres suelen hacerlo de forma más cercana.

Relacionado con esto, Zajicek-Farber et al. (2012) defienden que cuando los niños/as están expuestos a altos niveles de estrés en el clima familiar, precisan un cuidado parental sensible y comprensivo; pues si esto no ocurre, sus sistemas neurohormonales del estrés podrían deteriorarse de forma que sean más vulnerables a problemas en la regulación y gestión de las emociones y del estrés. Esto podría explicar por qué los niveles de regulación emocional son menores cuando el estrés es de los padres, ya que, según se ha expuesto, estos tienden a mostrar respuestas menos comprensivas e interactúan con los niños/as de manera más alejada, aspectos que se podrían intensificar cuando sufren estrés.

Otra razón por la que el estrés de las madres puede afectar en menor medida a la autorregulación emocional de sus hijos puede deberse a que, aunque las madres se sientan más agotadas emocionalmente o estresadas, tienden a suprimir sus emociones (Melim et al., 2019). Esto puede estar relacionado con las expectativas aún presentes en la sociedad en las que las mujeres deben ser capaces de atender tanto a las demandas profesionales como a las familiares de manera apropiada (Melim et al., 2019). Esta supresión de sus emociones podría explicar que su estrés no afecte de manera tan fuerte a la regulación emocional de sus hijos/as.

No obstante, es preciso tener en cuenta que, como se ha expuesto anteriormente, las madres suelen mostrar mayores niveles de estrés percibido que los hombres; sin embargo, en esta muestra la media de sus puntuaciones es muy similar. Por tanto, esta situación podría estar interfiriendo con la precisión de los resultados obtenidos.

Por último, sería beneficioso que se llevaran a cabo más investigaciones en las que se estudiase esta correlación entre el estrés de las madres y los padres y la autorregulación emocional de sus hijos/as, pues en la actualidad no existe un gran número de estudios publicados sobre ello.

7.2. Limitaciones del estudio

En este apartado se abordan las principales limitaciones encontradas en este estudio. En primer lugar, la muestra está compuesta por 73 participantes, por lo que no es representativa; de esta manera, los resultados no son generalizables a toda la población. Asimismo, existe una importante diferencia entre el número de hombres y mujeres que han participado, siendo casi un 65% mujeres; por tanto, esto puede hacer que ciertos resultados puedan resultar poco precisos. De la misma manera, la técnica de muestreo utilizada ha sido un muestreo no probabilístico incidental por bola de nieve, por lo que no se ha podido garantizar la equidad de la selección ni su representatividad. Igualmente, también existen limitaciones geográficas, pues el cuestionario ha sido respondido principalmente por personas residentes en Palencia y Salamanca (España).

Por tanto, sería beneficioso que en el futuro se llevaran a cabo estudios a nivel nacional, con un mayor número de participantes y utilizando un muestro probabilístico, para garantizar así la equidad y la representatividad de los principales grupos de población, especialmente atendiendo a los distintos contextos socioeconómicos. Asimismo, sería interesante que futuros trabajos utilizaran técnicas como la observación sistemática o las entrevistas para poder tener un mayor entendimiento de cómo se relacionan el estrés parental y la autorregulación emocional de los niños/as.

Por otro lado, debido a los aspectos psicológicos medidos en este estudio, puede existir cierto grado de subjetividad en las respuestas. En relación con el cuestionario para medir el nivel de estrés de los progenitores, el estado emocional de los participantes en el momento de responder a las preguntas puede afectar a sus respuestas. Asimismo, en cuanto al cuestionario sobre la regulación emocional de sus hijos/as, al ser un cuestionario de heteroevaluación existe un alto componente subjetivo.

Igualmente, es posible que los resultados estén afectados por el sesgo de deseabilidad social, especialmente en las preguntas relacionadas con la regulación emocional de los hijos/as, al guardar relación con el estilo de crianza. De la misma manera, los resultados se pueden ver influidos por el sesgo de autoselección muestral, pues es posible que aquellos progenitores que consideren que su hijo/a tiene un nivel bajo de regulación emocional no hayan deseado responder al cuestionario.

Por otra parte, el estudio llevado a cabo es un estudio correlacional, por tanto, no es posible establecer una relación causal entre los resultados obtenidos. Igualmente, este es un estudio de corte transversal, por lo que solo se han medido los resultados en un

momento determinado. De esta manera, sería beneficioso que en un futuro se realizaran estudios de corte longitudinal, pudiendo incluir también la puesta en práctica de un programa para la promoción de la autorregulación emocional desde el contexto escolar; de esta manera, se podría observar el impacto de dicho programa.

Por último, en este estudio no se ha contado con la participación de los docentes; sin embargo, futuras investigaciones se podrían beneficiar de estudiar el punto de vista de los docentes en relación con cómo afecta el estrés parental a la autorregulación emocional de los niños/as y qué se podría hacer desde la escuela para promocionarla y paliar las posibles consecuencias de ese estrés parental.

7.3. Implicaciones educativas

La información recogida y los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto la necesidad de trabajar la educación emocional de los menores dentro del ámbito escolar, prestando especial atención al desarrollo de su autorregulación emocional. Para ello, sería beneficioso que se diseñasen y pusiesen en práctica programas y proyectos para la promoción de la autorregulación emocional, estudiando qué se debería enseñar y cuál sería la forma más beneficiosa para hacerlo. En este sentido, sería interesante contar con las opiniones de los docentes sobre qué aspectos consideran que son más relevantes en el desarrollo emocional en la edad de educación infantil y qué estrategias metodológicas son las más apropiadas para su trabajo.

Asimismo, como sugieren los resultados, existe una relación entre mayores niveles de estrés parental y menores niveles de autorregulación emocional en los hijos/as, por lo que los centros educativos deberían desarrollar las medidas pertinentes para asegurar el correcto desarrollo socioemocional de todos los niños/as, especialmente de aquellos con una situación familiar más compleja.

8. Conclusiones

Una vez analizados los resultados de esta investigación, se pueden extraer cinco conclusiones principales. En primer lugar, el nivel de *estrés general* de los progenitores de esta muestra es medio-alto y su nivel de *estrés percibido* es moderado, resultados que se corresponden con la situación mundial actual, en la que el estrés constituye uno de los principales problemas en la vida adulta.

En segundo lugar, el nivel de autorregulación emocional de los niños/as percibido por sus progenitores es medio-alto. En este sentido, sería necesario llevar a cabo un estudio nacional o internacional en el que se midiera el nivel de autorregulación emocional en una muestra representativa de niños/as de segundo ciclo de educación infantil, para poder determinar si este resultado estaría en consonancia.

En tercer lugar, los resultados de este estudio han indicado que apenas existen diferencias en el nivel de estrés entre hombres y mujeres; aspecto que no se corresponde con la evidencia científica publicada hasta el momento, que expone que las mujeres suelen presentar niveles más altos de estrés.

En cuarto lugar, los resultados obtenidos apuntan que cuanto mayor es el nivel de estrés de los progenitores, menor es el nivel de autorregulación emocional de sus hijos/as. Esto puede ser debido a que cuando los progenitores están más estresados, tienden a participar e implicarse menos en las actividades con sus hijos/as y en las rutinas familiares. De la misma manera, cuanto mayor es el estrés, menor conciencia y disponibilidad emocional muestran y más se reduce la calidad de sus interacciones con los hijos/as. Asimismo, niveles altos de estrés se relacionan con un clima emocional familiar más negativo y con una mayor dificultad para funcionar como reguladores externos de las emociones de sus hijos/as, llevar a cabo prácticas de crianza adecuadas y responder de forma comprensiva y apropiada a las emociones de los niños/as. En este sentido, los resultados han indicado también que existe una mayor correlación entre altos niveles de estrés y bajos niveles de regulación emocional cuando el estrés es experimentado por los hombres.

Por último, se puede concluir que, debido a esta relación entre el estrés parental y la autorregulación emocional de los niños/as, la escuela debe hacer un esfuerzo por promocionar la autorregulación emocional en el alumnado, para garantizar así su correcto desarrollo socioemocional y paliar las posibles dificultades que los niños/as puedan encontrar en sus hogares.

9. Recomendaciones

La escuela tiene como objetivo principal fomentar el desarrollo integral del alumnado, por tanto, una de sus responsabilidades es velar por que todos los niños/as alcancen un nivel óptimo de desarrollo emocional. Para lograr esto, uno de los pilares fundamentales es enseñarles estrategias de autorregulación emocional que puedan llevar

a cabo tanto dentro como fuera del centro educativo. Por tanto, en este apartado se presentan una serie de recomendaciones para promocionar la autorregulación emocional en los niños/as de segundo ciclo de educación infantil desde el contexto escolar. Para ello, primero se exponen los objetivos que sería beneficioso alcanzar, tanto para los maestros/as como para el alumnado. En segundo lugar, se expone qué tipo de metodologías y qué estrategias didácticas pueden resultar más adecuadas para trabajar este contenido. Por último, se explica qué secuenciación sería conveniente seguir y qué actividades podrían ser beneficiosas para el trabajo de la autorregulación emocional.

9.1. Objetivos que sería beneficioso alcanzar

9.1.1. Objetivos para los docentes

Entre los objetivos principales de los docentes estaría adaptar los programas, proyectos o talleres en los que se trabaje la autorregulación emocional a las características y necesidades del grupo, sus intereses y su nivel de desarrollo, generando un clima de confianza y afecto en el que el alumnado se sienta seguro y cómodo para participar y aprender.

Asimismo, para conseguir un adecuado desarrollo socioemocional de los niños/as es imprescindible el trabajo desde la escuela y desde el hogar; por tanto, desde el centro escolar se debería fomentar la colaboración y comunicación con las familias. Para ello, sería beneficioso: a) mantener una comunicación estrecha y continuada con las familias, realizando reuniones periódicas y haciendo uso de las diferentes vías de comunicación que existen actualmente, como pueden ser el correo electrónico o las plataformas virtuales; b) fomentar su participación en el centro a través de actividades, charlas o talleres, y c) solicitar su colaboración en actividades que impliquen el trabajo con sus hijos/as.

Igualmente, desde la escuela también se puede formar a las familias sobre aquellas cuestiones relacionadas con las emociones y la autorregulación emocional de sus hijos/as que pueden no conocer, así, sería beneficioso: a) informar a las familias acerca de la importancia y los beneficios de una adecuada autorregulación emocional; b) ofrecer talleres o cursos de formación en los que se expliquen actividades, técnicas o estrategias que se pueden llevar a cabo en el hogar, dando pautas bien definidas sobre cómo hacerlo; c) exponer a los progenitores su papel como modelos de regulación emocional y el impacto que puede tener el clima y la expresividad emocional de la familia en el niño/a; d) formar a los progenitores sobre cómo responder de forma adecuada a las emociones de

sus hijos/as y su importancia, y e) ofrecer información sobre cómo reaccionar ante el enfado o las rabietas de sus hijos/as. Es importante destacar que en esta formación se debería generar un clima de confianza y seguridad y que la información expuesta se debería exponer de manera informativa y a modo de recomendación, evitando hacer juicios de valor o imponer estrategias específicas. Cada familia debe encontrar sus métodos y estrategias, y para ello tienen que conocer diferentes opciones.

Asimismo, es fundamental que desde la escuela se preste especial atención a aquellas familias que presenten más dificultades o tengan un contexto familiar o socioeconómico más complicado. De esta manera, sería recomendable: a) mantener un estrecho contacto y una constante comunicación con ellas, realizando tutorías o reuniones periódicas; b) poner a su disposición la ayuda de otros profesionales, como orientadores/as o psicólogos/as; c) diseñar tareas y dinámicas específicas para cada familia, y d) hacer un seguimiento continuado a estas familias, prestando atención a la intensidad y frecuencia de las emociones que experimentan los niños/as en la escuela.

9.1.2. Objetivos para el alumnado

Desde la escuela sería recomendable diseñar programas, proyectos o talleres destinados a promocionar la autorregulación emocional del alumnado que incluyeran los siguientes objetivos: a) identificar las propias emociones a partir de las sensaciones del cuerpo y las expresiones faciales; b) reconocer emociones en rostros humanos y en el lenguaje corporal de otras personas; c) poner nombre a las distintas emociones de manera precisa; d) adquirir el vocabulario adecuado para hablar de las emociones; e) comprender las causas o situaciones que generan las diferentes emociones; f) conocer las funciones principales de las emociones, entendiendo por qué son importantes; g) aceptar las emociones, entendiendo que todas son necesarias y que forman parte de las personas; h) adquirir estrategias para regular la confrontación de los hechos, seleccionando o modificando la exposición a las situaciones que generan emociones, aprendiendo a controlar el foco atencional y manejando sus pensamientos y conductas ante diferentes experiencias emocionales; i) aprender a manejar las tendencias expresivas y conductuales que les generan las emociones; j) aprender a seguir autoinstrucciones; k) adquirir estrategias para regular de forma apropiada las reacciones fisiológicas que generan las emociones; l) utilizar de forma apropiada tanto el lenguaje oral como el lenguaje no verbal para expresar sus ideas, emociones o sentimientos; m) desarrollar una adecuada autoestima y autoeficacia emocional, y n) aprender a comunicarse de manera asertiva.

En relación a estos objetivos, es imprescindible que se adapten a la edad, nivel de desarrollo, características y necesidades del grupo de alumnos/as, pues factores como el desarrollo madurativo o las habilidades lingüísticas influyen en gran medida en su capacidad para llevar a cabo las estrategias de autorregulación. Asimismo, estos objetivos se deberían iniciar en la etapa de educación infantil y seguir trabajándolos para que sean adquiridos completamente a lo largo de la educación primaria.

9.2. Metodologías y estrategias didácticas

En este apartado se exponen las metodologías y estrategias didácticas que pueden resultar más oportunas para trabajar la autorregulación emocional en el aula; no obstante, al igual que con la elección de los objetivos, los docentes deben implementar aquellas que más se ajusten al contexto escolar en el que se encuentran y al grupo de alumnos/as. En primer lugar, se debería llevar a cabo una metodología activa en la que el alumno/a sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y construya activamente su propio conocimiento, fomentando su progresiva autonomía y su participación en las diferentes actividades, tareas o juegos.

En segundo lugar, el aprendizaje basado en juegos es especialmente beneficioso, pues estos aumentan en gran medida su motivación y su interés por aprender (Bisquerra y López-Cassá, 2020). En este sentido, para el trabajo de la autorregulación emocional, el juego simbólico aporta grandes beneficios, ya que a través de él interiorizan valores y normas sociales de conducta, desarrollan la adaptación socioemocional y aprenden a gestionar las emociones (Talavera-Sánchez, 2023). De la misma manera, los juegos de reglas les ayudan a entender la necesidad de seguir ciertas normas y de regular sus emociones o deseos. Igualmente, los juegos cooperativos favorecen la empatía, las conductas prosociales y la comunicación, así como el aprendizaje por imitación, fundamental en educación infantil.

Igualmente, Bisquerra y López-Cassá (2020) apuntan que se debería partir de las experiencias, motivaciones e intereses del alumnado y de aquello que ya conocen, para poder construir así nuevos conocimientos a partir de ello, consiguiendo de esta manera aprendizajes significativos. De igual forma, los contenidos que se aborden deberían estar interconectados, pues en la autorregulación emocional intervienen numerosos procesos relacionados entre sí en los que unos dependen de otros; por tanto, todas las estrategias que se enseñen deberían relacionarse entre ellas, exponiendo cómo unas preceden y favorecen las siguientes.

Por otro lado, el aprendizaje multisensorial podría ser especialmente beneficioso (Bisquerra y López-Cassá, 2020); así, sería recomendable trabajar a partir de la música y las artes plásticas, utilizando recursos visuales, manipulativos o auditivos. De la misma manera, se debería dar especial importancia al trabajo de las habilidades lingüísticas del alumnado, fomentando la comunicación oral y la expresión de ideas o emociones utilizando el vocabulario adecuado.

La literatura podría ser también un recurso especialmente útil para el trabajo de las emociones, pues a través de ella pueden aprender sobre diferentes puntos de vista, situaciones y emociones, viendo por ejemplo cómo un personaje resuelve un problema o gestiona una emoción (Agrelo Costas y Mociño-González, 2023). Además, ayuda al desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas y favorece el desarrollo cognitivo, la atención, la concentración y la memoria. En este sentido, Riquelme Mella (2013) expone que durante la narración del cuento el maestro/a debería guiar a los alumnos/as en la lectura de las imágenes y hacer preguntas sobre los personajes, los hechos que han ocurrido o las emociones de los personajes; por ejemplo, se podría preguntar “¿cómo se está sintiendo este personaje? ¿cómo lo sabes?” “¿qué ha hecho que este personaje se sienta así? ¿cómo te sentirías tú en esa situación?” “¿cómo ha actuado el personaje cuando se sentía de esa manera? ¿ha actuado de forma adecuada? ¿cómo hubieras actuado tú?” Igualmente, tras la narración del cuento sería beneficioso representar la historia con un pequeño teatro en el que cada alumno/a fuera un personaje, prestando especial importancia al papel que tienen las emociones en ella.

Algunos de los cuentos más empleados para trabajar las emociones son los siguientes: *El monstruo de colores*, de Anna Llenas, para introducir el tema de las emociones; *El perro negro*, de Levi Pinfold, sobre el miedo; *Cuando estoy contento*, de Trace Moroney, para aprender sobre la alegría; *Lágrimas bajo la cama*, de Ana Meilán, sobre la tristeza, y *La cola de dragón*, de Mireia Canals, para trabajar el enfado. Sin embargo, otros cuentos más generales, como *La ovejita que vino a cenar*, de Stevve Smallman o *La vaca que puso un huevo*, de Andy Cutbill, también pueden ser útiles para trabajar las emociones.

Por otra parte, se debería ofrecer una atención individualizada, prestando atención a las dificultades y los logros de cada alumno/a, pues el desarrollo de la autorregulación emocional depende de numerosos factores, tanto internos como externos, por lo que es probable que existan distintos ritmos de adquisición de las estrategias. De la misma manera, en relación con la atención a la diversidad, sería importante prestar especial

atención a aquellos alumnos/as con retraso madurativo o con dificultades en el lenguaje, ya que estos factores influyen enormemente en el desarrollo de la autorregulación emocional.

Igualmente, sería recomendable ser flexible en la puesta en práctica de las actividades, ya que pueden darse situaciones en las que se tengan que modificar los contenidos u objetivos de ese día para trabajar otros que han surgido de manera inesperada. Además, sería conveniente repetir las actividades varias veces a lo largo del tiempo para comprobar que se han adquirido los conocimientos y para reforzarlos o ampliarlos si fuera necesario.

Otro aspecto esencial es generar un clima de afecto y confianza en el que el alumnado se sienta seguro, valorado y escuchado y en el que se fomente la participación y la puesta en común de ideas, sentimientos o emociones (Bisquerra y López-Cassá, 2020). De esta manera, sería beneficioso que todos los días se destinasen varios minutos de la asamblea a dialogar sobre cómo se sienten y por qué.

Igualmente, para facilitar el desarrollo de una buena autorregulación emocional sería conveniente que se reforzase su autonomía personal y se trabajase la empatía y la asertividad (Álvarez García, 2021), por ejemplo, a través de la narración de cuentos, entre los que destacan: *Ponte en mi lugar*, de Susanna Isern y Mylène Rogaudie y *Si yo tuviera una púa*, de Eva Clemente y Teresa Arias.

Asimismo, según defienden Bisquerra y López-Cassá (2020), el maestro/a debería ser un modelo y guía de los alumnos/as. En este sentido, sería recomendable que el maestro/a exprese y regule sus emociones de manera adecuada y se ponga como ejemplo para hablar sobre las distintas emociones que siente y cómo las maneja, utilizando el vocabulario adecuado; ya que el modelado en esta etapa es un elemento clave en el aprendizaje. Además, el refuerzo y el feedback inmediatos también pueden ser de gran ayuda para los alumnos/as.

Por último, la evaluación se podría llevar a cabo a través de la observación directa a lo largo de todas las actividades o sesiones, complementándola con el uso de escalas de valoración tipo Likert en las que se registren los logros o dificultades de los alumnos/as. El maestro/a observaría la participación, las intervenciones y el comportamiento del alumnado y analizaría sus producciones orales y la integración y puesta en práctica de las distintas estrategias que se van enseñando.

9.3. Secuenciación y actividades

Para enseñar y trabajar las distintas estrategias de autorregulación emocional podría ser beneficioso seguir la misma secuenciación que pone en práctica una persona cuando desea manejar una emoción. De esta manera, primero se ha de identificar la emoción, después etiquetarla con el vocabulario adecuado, posteriormente se ha de comprender la emoción y aceptarla, y tras ello, regularla. Para este último paso se pueden llevar a cabo tres tipos de estrategias: la regulación de la confrontación de los hechos, la regulación de las tendencias expresivas y conductuales y la regulación de las reacciones fisiológicas.

Asimismo, la secuenciación y el diseño de las actividades que se presentan en este apartado se han elaborado a partir del análisis de los modelos expuestos en el marco teórico de este trabajo, que son: el modelo procesual de Gross (2015), el modelo desarrollado por CASEL, el modelo RULER, el modelo pentagonal de competencias emocionales desarrollado por el GROU y las aportaciones de Pascual y Conejero (2019).

En cuanto a las actividades, es preciso mencionar que estas deberían tener una duración de entre 10 y 20 minutos, pues la capacidad de atención y concentración de los niños/as de esta edad es aún limitada. Igualmente, en el segundo ciclo de educación infantil se podría comenzar por trabajar algunas de las emociones básicas, que son: la alegría, la tristeza, la ira o el enfado, el asco, el miedo, la vergüenza y la sorpresa. Además, también se podrían utilizar personajes de películas o cuentos que acompañen al alumnado durante las sesiones, como, por ejemplo, los personajes de la película “Del revés,” de Pixar, o los muñecos del cuento *El monstruo de colores*, de Anna Llenas.

Identificar las emociones

Para trabajar esta primera estrategia se puede atender a las expresiones faciales y a las sensaciones físicas del cuerpo. En relación con las expresiones faciales, se podría realizar una actividad con una cámara de fotos de plástico o cartón en la que los alumnos/as deben posar haciendo la expresión facial de la emoción que les indique el maestro/a y los demás deben adivinarla. También sería interesante incluir juegos de mímica en los que representen las emociones que establezca el maestro/a o que ellos/as deseen y los demás compañeros/as deban adivinarlas. Otro juego que puede ser de utilidad es un “memory” con tarjetas de expresiones faciales de rostros humanos que expresen distintas emociones.

En cuanto a las sensaciones físicas del cuerpo, es importante explicar primero qué se siente cuando se experimentan cada una de las emociones: si se tiene más calor o frío, si el ritmo del corazón se acelera o en qué parte del cuerpo se puede sentir la emoción. Para trabajar estos contenidos puede ser útil recurrir al “termómetro de las emociones,” explicando que cada persona tiene su propio termómetro, que permite saber con qué intensidad se está sintiendo una emoción. Así, cuanto más suba el termómetro, más difícil será controlar las emociones; por tanto, se ha de prestar atención a las sensaciones físicas del cuerpo para poder saber cómo está el termómetro.

Se puede recurrir también a la dramatización, con la que cada alumno/a representa una emoción con su rostro y todo su cuerpo, y los demás deben averiguar de cuál se trata. Otra actividad que puede ser altamente motivadora es “el cuento de los reinos;” en este juego se explicaría que van a adentrarse en una historia en la que hay diferentes reinos (por ejemplo, está el reino de la alegría, de la tristeza, del miedo, etc.) y que cuando lleguen a cada uno de ellos tienen que actuar como las personas que habitan allí. Asimismo, para conseguir viajar al siguiente reino, tienen que pensar en alguna idea para que los habitantes cambien la emoción que están sintiendo.

Etiquetar o poner nombre a las emociones

El segundo paso para una correcta autorregulación emocional es poner nombre a las emociones de la manera más precisa posible. Para ello, se pueden mostrar fotografías de rostros humanos para que reconozcan y etiqueten la emoción. Igualmente, se debería animar al alumnado a expresar sus propias emociones; así, sería especialmente beneficioso que cada día durante la asamblea se pasara una pelota o un peluche y cada alumno/a expresara qué emoción está sintiendo o ha sentido recientemente, tratando de que cada vez utilicen un vocabulario más preciso.

Sin embargo, sería necesario explicar que, ante una misma situación, cada persona puede sentir emociones diferentes o una misma emoción, pero con distintas intensidades, por ejemplo, cuando un niño/a ve un perro o una araña, puede sentir respeto, preocupación o terror. Para ayudar a entender mejor esta idea, se puede hacer un juego en el que se ponga un muñeco en el medio de una mesa grupal y se pregunte a cada uno de los alumnos/as sentados en la mesa qué pueden ver, pues uno/a verá dos patas, otro/a verá la cara, otro/a verá la cola, etc.; ayudándoles así a entender que existen diferentes puntos de vista ante una misma situación.

Comprender la emoción

En tercer lugar, es necesario comprender la emoción que se está sintiendo. Para ello, sería conveniente trabajar qué situaciones pueden causar las emociones y por qué surgen las emociones. De esta manera, para trabajar qué situaciones causan las emociones, se podrían presentar situaciones, con fotografías o leyéndolas, para que los alumnos/as digan en voz alta la emoción que pueden estar generando. También, se podría utilizar una “ruleta de las emociones” con rostros humanos o con los personajes de la película “Del revés,” teniendo que explicar qué situación puede generar la emoción que se indica en la ruleta. Otro recurso particularmente beneficioso es la lectura de cuentos y el posterior trabajo con ellos; de esta manera, preguntar acerca de las emociones de los personajes y los hechos que las han causado puede ayudarles en gran medida a comprenderlas.

Por otro lado, también sería necesario explicar por qué surgen las emociones y para ello sería conveniente atender a las funciones de cada una de ellas. Una actividad útil para trabajar la comprensión de las emociones es escuchar música y pedir al alumnado que trate de explorar qué les hace sentir, pudiendo expresarlo verbalmente, pintando o moviéndose por el aula.

Aceptar la emoción

La aceptación de las emociones es un paso crucial para su regulación; en este sentido, sería necesario explicar a los alumnos/as que no existen emociones “buenas” o “malas” sino que todas son necesarias y forman parte de las personas. Sin embargo, sí es importante prestar atención a la intensidad o la frecuencia de las emociones, explicándoles que sentir ciertas emociones frecuentemente o de manera muy intensa sí puede tener un impacto negativo en su bienestar.

Por tanto, sería interesante recordar las funciones de las emociones y presentar un pequeño fragmento de la película “Del revés” en el que se expone que la alegría, la tristeza, el miedo, el asco y la ira forman parte de las personas (véase Anexo 6). Otra actividad altamente beneficiosa para trabajar esta idea sería construir un “tarro de las emociones”. Para ello, se podría pintar arroz de diferentes colores (un color para cada emoción primaria que se quiera trabajar) y una vez pintado, meterlo en un tarro transparente, que representa el cuerpo de las personas. Asimismo, sería enriquecedor que se destinasen varios minutos para hablar de las distintas emociones que se pueden experimentar, incluso a lo largo de un mismo día. Para ello, el maestro/a podría servir

como modelo, explicando los momentos en los que se ha sentido triste, enfadado/a, alegre, etc. y por qué se ha sentido así.

Regular la emoción

Como se ha expuesto previamente, se pueden distinguir tres vías o estrategias para la regulación. En primer lugar, para la regulación de la confrontación de los hechos se pueden poner en práctica algunas de las estrategias planteadas en el modelo procesual de Gross (2015), en el que se explica que se puede seleccionar la situación, por ejemplo, evitando ciertas personas o momentos. Igualmente, se pueden controlar los pensamientos surgidos ante una situación a través del cambio cognitivo; de esta manera, se podría explicar a los alumnos/as que si se cambia el pensamiento se puede manejar mejor la emoción. Por tanto, cuando se sientan tristes o sientan miedo pueden intentar pensar en algo que les haga felices, como una persona importante para ellos/as o un recuerdo feliz. Para que esto les resulte más sencillo, se podría pedir que dibujen en un papel algo que les genere felicidad y después explicarles que cuando sientan una emoción desagradable, pueden tratar de recordar ese dibujo. Asimismo, si bien esta estrategia no se menciona en el modelo de Gross, también puede ser útil el cambio conductual, es decir, realizar una acción que les genere bienestar, como pintar o leer un cuento.

Por otro lado, también se pueden regular las tendencias expresivas y conductuales. Para ello, sería interesante presentar al alumnado las distintas acciones que pueden llevar a cabo cuando deseen manejar una emoción, por ejemplo: explicar verbalmente lo que está sucediendo y cómo se están sintiendo, aplazar la respuesta contando hasta 10, pintar o dibujar, moverse, saltar, correr o acudir al rincón de la calma. Este rincón de la calma sería un lugar altamente beneficioso para el alumnado, pues en él podrían pensar y relajarse cuando lo necesitasen. Este puede tener alfombras, cojines, peluches, pelotas antiestrés, “botes de la calma,” posters sobre la respiración o posturas de meditación y cuentos para calmarse y meditar, como por ejemplo *Respira*, de Inés Castell-Branco, o *Tranquilos y atentos como una rana*, de Eline Snel. Asimismo, sería conveniente que se explicase cómo debería ser utilizado y se diseñasen de manera conjunta sus normas. Para ayudarles a interiorizar estas posibles soluciones, sería recomendable diseñar una ruleta con las diferentes opciones y trabajarlas con ellos/as repetidamente.

De igual forma, existen dos técnicas extensamente empleadas para ayudar a los niños/as a regular sus emociones de forma apropiada, centrándose en el seguimiento de autoinstrucciones. Una de ellas es la “técnica del semáforo,” que consiste en explicar al

alumnado, a través de un dibujo o una maqueta de un semáforo, que primero han de parar, luego tienen que pensar y después actuar. De manera similar, se puede aplicar la “técnica de la tortuga,” en la que primero han de reconocer las emociones, después se deben encoger y meter dentro del caparazón para pensar y respirar, y una vez hayan pensado cómo reaccionar, deben estirarse y salir del caparazón.

Por último, se pueden regular las reacciones fisiológicas causadas por las emociones, para ello son esenciales la respiración y la relajación. En cuanto a la respiración, sería conveniente enseñar al alumnado la respiración diafragmática, utilizando por ejemplo la “técnica del globo.” Esta consiste en tumbarse e imaginar que tienen un globo en la tripa que tienen que hinchar lentamente, viendo cómo la tripa se expande, y después deshinchar suavemente, viendo como la tripa se encoge.

Con respecto a la relajación, una estrategia altamente efectiva es la técnica de la relajación progresiva de Jacobson, en la que los alumnos/as, tumbados en el suelo, deben tensar y relajar los diferentes grupos musculares siguiendo las indicaciones del maestro/a. De manera similar, también se pueden realizar los llamados “cuentos motores,” en los que el maestro/a narra una breve historia y los alumnos/as deben realizar las acciones que se indiquen, centrándose en sentir su propio cuerpo. Igualmente, también se puede recurrir a los laberintos de meditación, que son dibujos en los que con el dedo se debe seguir un recorrido. Asimismo, el yoga para niños/as es un recurso altamente utilizado para su relajación.

Por otra parte, el mindfulness es una técnica que se está comenzando a emplear en la etapa de infantil, por ejemplo, con el uso de cuencos tibetanos para que los niños/as presten atención a los sonidos o con la creación del “bote de la calma.” Este “bote de la calma” se puede elaborar metiendo agua en una botella de plástico y añadiendo purpurina, colorante y pequeñas bolas de plástico. Su función es que los niños/as la agiten y vean cómo la purpurina y las bolas se mueven rápidamente, y después la dejen reposar, viendo cómo todo vuelve a la calma. Con este recurso se puede explicar también cómo influye la agitación y la calma en los pensamientos de las personas; pues cuando se está nervioso/a o angustiado/a parece difícil pensar con claridad, sin embargo, cuando se está calmado/a, esta es una tarea más sencilla.

9.4. Síntesis final

Por tanto, se puede concluir que es preciso que los principales agentes de socialización de los menores colaboren para ayudar a promover su autorregulación

emocional; pues esta es un elemento clave para su futuro bienestar, ya que favorece en gran medida la adaptación e integración social, el establecimiento de relaciones sociales sanas, el desarrollo de una adecuada autoestima y una mejor salud mental, tanto en la infancia como en la vida adulta.

10. Referencias bibliográficas

- Agrelo Costas, E. y Mociño-González, I. (2023). Literatura infantil: un camino educativo hacia la comprensión de la muerte. *Didáctica. Lengua y literatura*, 35, 231-240. <https://doi.org/10.5209/dill.83868>
- Alarcón-Espinoza, M., Sanduvete-Chaves, S., Anguera, M. T., Samper García, P. y Chacón-Moscoso, S. (2022). Emotional Self-Regulation in Everyday Life: A Systematic Review. *Frontiers in psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.884756>
- Álvarez García, H. B. (2021). Eficacia de un Entrenamiento Asertivo como Proceso de Regulación Emocional: Reporte de caso. *Revista de Casos Clínicos en Salud Mental*, 9(1), 15-32. <https://ojs.casosclnicosensaludmental.es/index.php/RCCSM/article/view/55>
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R. y Navarro Guzmán, J. I. (2017). Regulación Emocional y Desempeño Académico: Revisión Sistemática de sus Relaciones Empíricas. *Psicología em Estudo*, 22(3), 299-311. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i3.34360>
- Andrés, M. L., Vernucci, S., García Coni, A., Richard's, M. M., Amazzini, M. L. y Paradiso, R. (2020). Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), 1-14. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2284>
- Benlloch Bueno, S. (2020). Teoría del Apego en la Práctica Clínica: Revisión teórica y Recomendaciones. *Revista de Psicoterapia*, 31(116), 169-189. <https://doi.org/10.33898/rdp.v31i116.348>
- Bisquerra, R. y López-Cassá, E. (2020). Aprendizaje inicial y acompañamiento emocional. *Ruta Maestra*, 29, 120-125. <https://rutamaestra.santillana.com.co/aprendizaje-inicial-y-acompanamiento-emocional/>
- Capella, C. y Mendoza, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: artículo de revisión: nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 22(2), 155-168. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-677215>
- Castillo-Guasch, R. y Guzmán-Cedillo, Y. I. (2023). Regulación emocional para padres de adolescentes: un curso de modalidad a distancia, más allá de los tiempos de

- crisis. *INNOVA Research Journal*, 8(2), 1-14.
<https://doi.org/10.33890/innova.v8.n2.2023.2257>
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
<https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cornellà, J. (2010). ¿Qué es el temperamento? *Anales de Pediatría Continuada*, 8(5), 231-236. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(10\)70041-X](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(10)70041-X)
- Curtis McMillen, J., Katz, C. C. y Claypool, E. J. (2014). An Emotion Regulation Framework for Child Welfare Intervention and Programming. *Social Service Review*, 88(3), 443-468. <https://doi.org/10.1086/677656>
- Danisman, S., Esra Dereli, I., Zeynep Akin, D. y Yaya, D. (2016). Examining the psychometric properties of the Emotional Regulation Checklist in 4- and 5-year-old preschoolers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 534-556. <http://hdl.handle.net/10835/4799>
- Dávila, Y. (2015). La influencia de la familia en el desarrollo del apego. *Revista Anales*, (57), 121-130.
<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/anales/article/view/792/733>
- De la Torre Laso, J. y Jenaro, C. (2019). El impacto del estrés laboral en los trabajadores de los puntos de encuentro familiar en España. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(4), 452-460. <https://doi.org/10.24205/03276716.2019.1094>
- Deater-Deckard, K., Li, M. y Bell, M. A. (2016). Multifaceted emotion regulation, stress and affect in mothers of young children. *Cognition and Emotion*, 30(3), 444-457. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1013087>
- Dewi, R. F. y Tjakrawiralaksana, M. (2017). The correlation between young children's emotion regulation and maternal stress in low socioeconomic status families. En A. Ashar Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. Piercy, E. K. Poerwandari y S. Hartati Suradijono (Eds.), *Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences* (pp. 133-139). Routledge.
<https://doi.org/10.1201/9781315225302-17>
- Efklides, A. y Misailidi, P. (2019). Emotional Self-Regulation in the Early Years: The Role of Cognition, Metacognition and Social Interaction. En D. Whitebread (Ed.), *The SAGE handbook of developmental psychology and early childhood education* (pp. 502-516). SAGE. <https://www.researchgate.net/publication/336579571>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H. y Xing, W. (2022). Content Analysis of the CASEL Framework Using K–12 State SEL Standards. *School Psychology Review*, 53(3), 208-222. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193>
- Gallup. (2023). *2023 Global Emotions Report*. Gallup. <https://www.gallup.com/analytics/349280/gallup-global-emotions-report.aspx>
- Gálvez, J. F. (2005). Trastornos por estrés y sus repercusiones neuropsicoendocrinológicas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 77-100. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403007.pdf>
- García Andrés, E. (2014). *La regulación emocional infantil y su relación con el funcionamiento social y con la función ejecutiva. Un estudio con niños con diferentes características en su desarrollo* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM.
- Gillespie, L. (2015). It Takes Two: The role of Co-regulation in Building Self-regulation Skills. *YC Young Children*, 70(3), 94-96. <http://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.70.3.94>
- Gross, J. J. (2015). The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Henriques Reis, A., Silva de Oliveira, S. E., Ruschel Bandeira, D., Côrtes Andrade, N., Abreu, N. y Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Estudos Preliminares da Adaptação e Validação para a Cultura Brasileira. *Temas em Psicologia*, 24(1), 77-96. <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-06>
- Hervás, G. y Moral, G. (2017). Regulación emocional aplicada al campo clínico. *Formación continuada a distancia*, 30, 1-40. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>
- Kneavel, M. (2021). Relationship Between Gender, Stress, and Quality of Social Support. *Psychological Reports*, 124(4), 1481-1501. <https://doi.org/10.1177/0033294120939844>
- Kraft, L., Ebner, C., Leo, K. y Lindenberg, K. (2023). Emotion regulation strategies and symptoms of depression, anxiety, aggression, and addiction in children and

- adolescents: A meta-analysis and systematic review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 30(4), 485-502. <https://doi.org/10.1037/cps0000156>
- Levin, O. y Segev, Y. (2023). The Missing Piece in the CASEL Model: The Impact of Social–Emotional Learning on Online Literature Teaching and Learning. *Education Sciences*, 13(11), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci13111123>
- Llorente, M. (2019). La participación de la familia en el proceso educativo del alumnado. *Publicaciones Didácticas*, (105), 253-263. <https://core.ac.uk/download/pdf/235850088.pdf>
- Losada, A. V., Caronello, M. T. y Estévez, P. (2019). Estilos parentales y autorregulación emocional infantil: estudio de revisión narrativa de la literatura. *Redes: Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales*, (40), 11-28. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12362>
- Lucas-Molina, B., Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Gorriz-Plumed, A. B., Giménez-García, C. y Sarmiento-Henrique, R. (2022). Spanish validation of the Emotion Regulation Checklist (ERC) in preschool and elementary children: Relationship with emotion knowledge. *Social Development*, 31(3), 513-529. <https://doi.org/10.1111/sode.12585>
- Masarik, A. S. y Conger, R. D. (2017). Stress and child development: a review of the Family Stress Model. *Current opinion in psychology*, 13, 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.05.008>
- Melim, B., Matias, M., Ferreira, T. y Matos, P. M. (2019). Parent's and Children's Emotion Regulation and the Work–Family Interface. *Journal of Marriage and Family*, 81(5), 1110-1125. <https://doi.org/10.1111/jomf.12597>
- Milozzi, S. y Marmo, J. (2022). Revisión sistemática sobre la relación entre apego y regulación emocional. *Revista Psicología Unemi*, 6(11), 70-86. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp70-86p>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. y Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Nelson, J. A., O'Brien, M., Blankson, A. N., Calkins, S. D. y Keane, S. P. (2009). Family stress and parental responses to children's negative emotions: tests of the spillover, crossover, and compensatory hypotheses. *Journal of Family Psychology*, 23(5), 671-679. <https://doi.org/10.1037/a0015977>

- Olhaberry, M. y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002>
- Organización Mundial de la Salud. (17 de junio de 2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Pamungkas, B., Wahab, R., Suwarjo, S. y Susen, A. (2023). School and Family Collaboration on Twice-exceptional Academic Program Services. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(12), 351-367. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.12.17>
- Pascual, A. y Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243058940007>
- Pedrero-Pérez, E., Ruiz Sánchez de León, J. M., Lozoya-Delgado, P., Rojo Mota, G., Llanero-Luque, M. y Puerta-García, C. (2015). The Perceived Stress Scale: an unrestricted approach to its psychometric properties in non-clinical population and treated substance-addicts. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23(2), 305-324. <https://www.researchgate.net/publication/288182774>
- Peña Julca, M. L. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, 1(2), 1-21. <https://doi.org/10.53673/th.v1i1.1.78>
- Pérez Díaz, Y. y Guerra Morales, V. M. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312014000300011&lng=es&tlng=es
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler Nages, L. Aparicio Moreno, O. Diaz Chica, E. Escolano Pérez y A. Rodríguez Martínez (Eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574849>
- Perry, N. B. y Dollan, J. M. (2021). Measurement of Behavioral Emotion Regulation Strategies in Early Childhood: The Early Emotion Regulation Behavior

- Questionnaire (EERBQ). *Children*, 8(9), 1-17.
<https://doi.org/10.3390/children8090779>
- Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. y González Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011. *Boletín Oficial del Estado*, 306, de 17 de diciembre de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/11/26/1591>
- Reinhardt, L. (2019). *The Contributions of Parent Emotion Socialization, Child Gender, and Stress to Childrens Emotion Regulation* [Tesis de Doctorado, Mills College]. ProQuest.
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish journal of psychology*, 9(1), 86-93. <https://doi.org/10.1017/s1138741600006004>
- Riquelme Mella, E. (2013). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM.
- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Ríos, O. y Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 75-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6552640>
- Shields, A. y Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Simon, P. D. (2021). The 10-item Perceived Stress Scale as a valid measure of stress perception. *Asia-Pacific Psychiatry*, 13(2), 1-2. <https://doi.org/10.1111/appy.12420>
- Sinclair, R. R., Graham, B. A. y Probst, T. M. (2024). Economic Stress and Occupational Health. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 11, 423-451. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-091922-020639>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Setti, A. y Fasolo, M. (2021). Parenting Stress During the COVID-19 Outbreak: Socioeconomic and Environmental Risk Factors and

- Implications for Children Emotion Regulation. *Family process*, 60(2), 639-653.
<https://doi.org/10.1111/famp.12601>
- Talavera-Sánchez, R. (2023). Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas Públicas del distrito de Ate- Lima. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(1-1), 348-369.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1671>
- Taubman, D. S. y Parikh, S. V. (2023). Understanding and Addressing Mental Health Disorders: a Workplace Imperative. *Current Psychiatry Reports*, 25, 455-463.
<https://doi.org/10.1007/s11920-023-01443-7>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52.
<https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson, R. A. y Meyer, S. (2007). Socialization of Emotion Regulation in the Family. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-012>
- Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., Rivers, S. E. y Shapses, S. (2017). Teaching Emotional Intelligence in Early Childhood. *YC Young Children*, 72(1), 6-12.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/teaching-emotional-intelligence-early-childhood/docview/2008819739/se-2>
- Wenjuan, G., Siqing, P. y Xinqiao, L. (2020). Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: A longitudinal study from China. *Journal of Affective Disorders*, 263, 292-300. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.121>
- Zajicek-Farber, M. L., Mayer, L. M. y Daughtery, L. G. (2012). Connections Among Parental Mental Health, Stress, Child Routines, and Early Emotional Behavioral Regulation of Preschool Children in Low-Income Families. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3(1), 31-50. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2012.3>

11. Anexos

Anexo 1

Preguntas relativas a las características sociodemográficas de los participantes.

Indique su edad.

- 18-24
- 25-34
- 35-44
- 45-54
- 55-65
- Más de 65

Indique su género.

- Masculino
- Femenino
- No binario
- Otro

Indique el número de hijos/as.

- 1
- 2
- 3
- 4
- Más de 4

Indique el total de sus ingresos netos anuales.

- Menos de 10.000
- 10.000-20.000
- 21.000-30.000
- 31.000-40.000
- 41.000-50.000
- 51.000-60.000
- 61.000-100.000
- Más de 100.000

¿Cuál es su situación laboral actual?

- Empleado a tiempo completo
- Empleado a tiempo parcial
- Desempleado
- Estudiante
- Jubilado

¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor su empleo? Señale solo una opción.

- Desempleado
- Directores y gerentes
- Técnicos y profesionales científicos e intelectuales
- Técnicos; profesionales de apoyo
- Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina
- Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores
- Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero
- Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción

- Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores
- Ocupaciones elementales
- Ocupaciones militares

¿Cuál es el nivel más alto de estudios que ha completado?

- Sin estudios
 - Estudios básicos
 - Estudios secundarios
 - Estudios de bachillerato
 - Formación profesional
 - Estudios universitarios
 - Estudios de máster
 - Estudios de posgrado
-

Anexo 2

Versión en español de la Escala de Estrés Percibido (Perceived Stress Scale) (versión completa con 14 ítems) de Cohen et al. (1983), adaptada al español por Remor (2006).

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	0	1	2	3	4
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	0	1	2	3	4
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	0	1	2	3	4
4. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida? *	0	1	2	3	4
5. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida? *	0	1	2	3	4
6. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales? *	0	1	2	3	4
7. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien? *	0	1	2	3	4
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	0	1	2	3	4
9. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida? *	0	1	2	3	4
10. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control? *	0	1	2	3	4
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	0	1	2	3	4
12. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	0	1	2	3	4
13. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo? *	0	1	2	3	4
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	0	1	2	3	4

Anexo 3

Pregunta general sobre el nivel de estrés o sobrecarga en el último mes.

	Sin estrés o sobrecarga en absoluto	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto
Señale su nivel de estrés/sobrecarga en el último mes.	1	2	3	4	5

Anexo 4

Versión en español del Emotion Regulation Checklist (ERC) de Shields y Cicchetti (1997), adaptada al español por Riquelme Mella (2013).

	Rara vez o nunca	Algunas veces	A menudo	Casi siempre
1. Es un niño/a alegre.	1	2	3	4
2. Presenta marcados cambios de humor (su estado emocional es difícil de anticipar porque su humor oscila rápidamente de positivo a negativo).	1	2	3	4
3. Responde positivamente (sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de los adultos.	1	2	3	4
4. Tolerar bien el cambio de una actividad a otra; no se pone nervioso/a, angustiado/a o abiertamente alterado/a cuando pasa de una actividad a otra.	1	2	3	4
5. Se recupera rápidamente de los disgustos (por ejemplo, no pone mala cara o se queda de mal humor, nervioso/a o triste después de acontecimientos desagradables).	1	2	3	4
6. Se frustra fácilmente.	1	2	3	4
7. Responde positivamente (sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros/as.	1	2	3	4
8. Es propenso/a a tener explosiones de enfado o rabietas.	1	2	3	4
9. Es capaz de aplazar la recompensa (por ejemplo, puede esperar por algo que le gusta).	1	2	3	4
10. Parece disfrutar cuando otros están disgustados (por ejemplo, se ríe cuando otra persona se hace daño o es castigada; parece que le divierte molestar a los demás).	1	2	3	4
11. Puede regular su emoción en situaciones que le activan o le estimulan (por ejemplo, no se deja llevar por la excitación en situaciones de juego muy acaloradas, o no se muestra abiertamente alterado/a en contextos inapropiados).	1	2	3	4
12. Llorar o se queja con mucha frecuencia delante de los adultos o está siempre "pegado/a" a ellos.	1	2	3	4
13. Es propenso/a a tener explosiones de energía o euforia desmesuradas que son molestas o perturbadoras.	1	2	3	4
14. Responde enfadado/a cuando los adultos le ponen límites.	1	2	3	4

15. Puede expresar cuándo se siente triste, enfadado/a o asustado/a.	1	2	3	4
16. Parece triste o apático/a (indiferente).	1	2	3	4
17. Se muestra demasiado eufórico/a cuando trata de involucrar a otros en el juego.	1	2	3	4
18. Muestra un afecto aplanado (su expresión es de vacío o inexpresiva; el niño/a parece emocionalmente ausente).	1	2	3	4
19. Responde negativamente a las propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros/as (por ejemplo, puede responder en un tono de enfado o se asusta).	1	2	3	4
20. Es impulsivo/a.	1	2	3	4
21. Es empático/a con otros (parece que logra captar lo que otros pueden sentir o experimentar). Muestra preocupación cuando otros están preocupados o angustiados.	1	2	3	4
22. Muestra euforia en situaciones inadecuadas.	1	2	3	4
23. Muestra emociones negativas adecuadas o esperables (rabia, miedo, frustración o angustia) cuando es agredido/a o molestado/a por sus compañeros/as.	1	2	3	4
24. Muestra emociones negativas (enfado, miedo, frustración) cuando trata de atraer o implicar a otros en el juego.	1	2	3	4

Anexo 5

Correo electrónico de presentación del estudio y del cuestionario.

Buenos días,

Soy Clara Iglesias Gutiérrez, alumna de cuarto curso del grado en Maestro en Educación Infantil en la USAL (Salamanca). Estoy realizando una investigación para mi Trabajo de Fin de Grado, bajo la dirección de la profesora Isabel Vicario Molina (<https://diarium.usal.es/insexri/quienes-somos/>), para obtener información sobre estresores a los que están expuestas las familias y la autorregulación emocional de niños/as de tres a seis años. El objetivo final es elaborar una serie de recomendaciones para promover la autorregulación emocional en niños/as de dicha edad desde la escuela.

Por tanto, para esta primera parte del proyecto estoy buscando padres, madres o tutores legales mayores de edad de niños/as de entre tres y seis años que respondan al cuestionario que presento en este correo electrónico, en el que se incluyen preguntas relacionadas con datos sociodemográficos, estrés en adultos y autorregulación emocional de niños/as de la edad mencionada. El cuestionario es completamente anónimo y en ningún caso podrá identificarse a la persona que lo completa.

Les agradezco enormemente su colaboración y les proporciono mi dirección de correo electrónico en caso de que deseen ponerse en contacto conmigo o conocer los resultados de esta investigación: iglesias.g.clara@gmail.com.

Agradecería también que, si conocen a otras personas que puedan responder al cuestionario, les reenvíen el enlace para que puedan participar en el estudio.

Incluyo aquí el enlace al cuestionario:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeIWz_X2qidIfW37AmyTwb10g_MHAZVYUctcMygT8fJpfgKjg/viewform?usp=sf_link

Muchas gracias por su colaboración.

Reciban un cordial saludo,

Clara Iglesias Gutiérrez

Anexo 6

Enlace al fragmento de la película “Del revés,” de Pixar, en el que se presentan las emociones.

Enlace: <https://youtu.be/-K-J2pW-kXw>