

DIFERENCIAS

EN HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS DE PRIMARIA ALTA EN SONORA MÉXICO

DIFFERENCES IN SELF-REGULATION SKILLS IN UPPER PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN SONORA MÉXICO

Darcy Guadalupe Monge Moreno¹

E-mail: darcy_monge@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9579-8371>

Martha Gissel Balsamo Vega¹

E-mail: mdvo_78@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9926-5786>

María Lorena Serna Antelo^{1*}

E-mail: lorena.serna@itson.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6994-1736>

¹Instituto Tecnológico de Sonora. México.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Monge Moreno, D. G., Balsamo Vega, M. G., & Serna Antelo, M. L. (2025). Diferencias en habilidades de autorregulación en niños de primaria alta en Sonora México. *Universidad y Sociedad*, 17(2), e5046.

RESUMEN

El actual contexto educativo demanda de investigaciones referidas a las habilidades socioemocionales como elemento clave en las mejoras de aprendizaje. El objetivo de este estudio, es comparar las habilidades de autorregulación por género y grado en niños de primaria alta. Este estudio cuantitativo de tipo transversal, tuvo una muestra de 393 alumnos; 226 (58%) fueron del género masculino y 167 femeninos (42%), en un rango de edad de 9 a 12 años. Se administrará un cuestionario de habilidades de autorregulación conformado por 15 ítems divididos en cinco sub escalas. Para el análisis de datos se utilizó el Programa Estadístico Informático (SPSS), utilizando la *t* de Student para la comparación de medias por grados y género de los educandos. Los resultados evidencian que los estudiantes perciben que cuentan con las habilidades de autorregulación, identificando que, en la habilidad de metacognición, los niños de quinto grado presentan un menor desarrollo que los de sexto. Además, se determinó que las niñas tienen mayor facilidad para expresar emociones a comparación de los niños; sin embargo, referente a la dimensión de autorregulación en general no se encontraron diferencias significativas, por lo que los resultados son muy similares respecto a la edad y al género de los mismos.

Palabras clave: Aprendizaje, Habilidades socioemocionales, Autorregulación.

ABSTRACT

The current educational context demands research related to socio-emotional skills as a key element in learning improvements. The objective of this study is to compare self-regulation skills by gender and grade in upper primary school children. This quantitative cross-sectional study had a sample of 393 students; 226 (58%) were male and 167 female (42%), in an age range of 9 to 12 years. A self-regulation skills questionnaire will be administered consisting of 15 items divided into five subscales. For data analysis, the Computer Statistical Program (SPSS) was used, using Student's *t* for the comparison of means by grades and gender of the students. The results show that students perceive that they have self-regulation skills, identifying that, in the skill of metacognition, fifth grade children present less development than sixth grade children. In addition, it was determined that girls have an easier time expressing emotions compared

to boys; However, regarding the self-regulation dimension in general, no significant differences were found, so the results are very similar with respect to age and gender.

Keywords: Learning, Social-emotional skills, Self-regulation.

INTRODUCCIÓN

El surgimiento de la educación socioemocional como tal, ha sentado sus bases en aspectos relacionados con el tema de la salud emocional en niños y adolescentes, para posteriormente centrar el interés en puntos relacionados con el impacto de ésta en el rendimiento académico y situaciones escolares que determinan el éxito de los estudiantes (Berger et al., 2011). En el ámbito académico el desarrollo socioemocional de los niños es muy importante debido al tiempo que pasan los niños en la escuela y las relaciones significativas que se entablan a lo largo de todos los años que dura su formación (Marchant et al., 2020).

El desarrollo socioemocional incluye habilidades que se relacionan con la conciencia que la persona tiene de las emociones, tanto propias como de los otros, y cómo las integra de manera adaptativa en su vida social. De esta manera, un desarrollo socioemocional positivo (Santana et al., 2024) debiera considerar las siguientes dimensiones: conciencia de sí mismo, conciencia de los otros, autorregulación, búsqueda de solución pacífica de conflictos, enfrentamiento de situaciones personales positivas y oportunidades, habilidades de comunicación, entre otras (Berger et al., 2014).

Aunado a lo anterior, el desarrollo de competencias emocionales, especialmente las capacidades de comprensión y regulación emocional, se consideran predictoras de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales y cotidianos y se relacionan con mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico; con una mejora de las relaciones interpersonales de los alumnos (Mayer & Salovey, 2002).

Inevitablemente hoy en día los niños y niñas se han enfrentado a grandes desafíos en materia de salud mental, como el aumento de ansiedad, depresión, estrés, miedo al fracaso, drogas, bullying, y un futuro incierto; así como, problemas de aprendizaje como son los trastornos, déficit de atención y concentración, causando en ellos un bajo rendimiento académico y malas relaciones con las personas que lo rodean. La enseñanza de habilidades sociales y emocionales se ha vuelto cada vez más crucial (Delgado, 2018).

En suma, surge como problema a resolver en esta investigación el abordaje de la autorregulación como una habilidad socioemocional muy importante en distintos

dominios, como el rendimiento académico, que garantice resultados de aprendizaje duradero en estudiantes de educación básica. Dicho tema cobra relevancia en la perspectiva de los diferentes trabajos de autorregulación en el aprendizaje, que se han venido desarrollando durante las dos últimas décadas a lo largo de todo el mundo, y cuyos hallazgos indican una estrecha relación entre las características de los estudiantes que son definidos como autorregulados y sus resultados académicos (Gaitero, 2014).

A partir de lo planteado, es de interés en la presente investigación el conocer: ¿Cuál es la diferencia en las habilidades de autorregulación que tienen los niños y niñas?

¿Cuál es la diferencia en las habilidades de autorregulación que tienen los niños según el grado?

Con base en lo anterior, el objetivo del presente estudio es comparar las habilidades de autorregulación de niños de primaria por género y grado.

Para fines de esta investigación, se aborda a la autorregulación como un aprendizaje socioemocional por lograr en la formación de los niños y niñas, resultando susceptible de ser atendido desde la educación socioemocional. Y es desde la autorregulación, puesto que de ella se desprenden las capacidades más básicas de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas que habrán de desatar al resto de las habilidades socioemocionales (Whitebread & Cárdenas, 2012).

La autorregulación es elemental para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo. La autorregulación implica modular los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades, aplazar las recompensas inmediatas, afrontar pacíficamente retos y situaciones de conflicto, manejar la intensidad y duración de los estados emocionales, y lograr experimentar de forma voluntaria emociones positivas o no aflictivas (Stoeger et al., 2015).

Con fines de sustentar el abordaje de esta investigación en una formación común que ha recibido los niños y niñas de México durante su formación básica en aras de desarrollar la habilidad de autorregulación, se tomó como referencia el anterior modelo educativo para la educación obligatoria de la SEP (2017), en el cual la dimensión de autorregulación, se explica a partir de las siguientes cinco habilidades:

a) Perseverancia: Mostrar constancia en la persecución de objetivos, a pesar de las dificultades;

- b) Metacognición: Tener conciencia de los procesos del pensamiento permite potenciar el aprendizaje y regular las emociones;
- c) Expresión de las emociones: Expresar con respeto y claridad las emociones y sentimientos, tomando en cuenta a los demás y al contexto;
- d) Regulación de las emociones: Significa tener la capacidad de gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales;
- e) Autogeneración de las emociones para el bienestar: Experimentar emociones no aflitivas, de forma voluntaria y consciente, ayuda a mantener la motivación a pesar de la adversidad o la dificultad.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio fue de tipo cuantitativo transversal, ya que fue aplicado en campo y pretende dar a conocer la comparación de las habilidades de autorregulación según las variables de género y grado.

Se contó con la participación de 393 estudiantes de seis instituciones educativas de nivel básico, pertenecientes al sector 04 de Cd. Obregón. Siendo 226 del género masculino (58%) y 167 (42%) femenino; de los cuales 230 niños estaban inscritos en quinto y 163 en sexto año, los rangos de edades se ubicaron entre los 9 y 12 años.

Se emplearon cinco sub escalas del instrumento de habilidades socioemocionales de Sánchez (2011). La escala estaba conformada por 15 ítems divididos en cinco dimensiones perseverancia, metacognición, expresión de emociones, regulación de emociones y autogeneración de emociones para el bienestar. La escala utilizada fue de cuatro opciones que van de 1 (*muy en desacuerdo*) a 4 (*muy de acuerdo*), la cual se adaptó al nivel de los niños. El instrumento tuvo un alfa de Cronbach de .88, por lo que presenta evidencia de fiabilidad.

Para la recolección de datos fue necesario contar con el diseño del instrumento y para ello, se llevó a cabo un análisis de las habilidades socioemocionales establecidas en el Modelo Educativo para la educación obligatoria 2018, con la finalidad de identificar aquellos desempeños que deben desarrollar las niñas y niños de 5° y 6° de primaria, seleccionando específicamente aquellos relacionados al desarrollo de la autorregulación, ya que estos son los que permiten al niño aprender a aprender. A partir de ello, se realizó una búsqueda de instrumentos validados y confiabilizados, tomando como base el instrumento para medir la disposición hacia el estudio realizado por Sánchez (2011), al cual se incluyeron ítems que permitieran analizar la dimensión abordada. Para en análisis de los datos se utilizó el Programa Estadístico Informático utilizado en las ciencias sociales SPSS versión 23, en donde se realizaron en primer lugar los análisis descriptivos. Finalmente, para verificar los objetivos de la investigación se calculó una *t* de Student para comparación de medias por grados y género de los estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al realizar los análisis del instrumento de habilidades socioemocionales, se identifica que con relación a la dimensión de autorregulación se obtuvo una media de 3.20 (0.39) lo cual indica que los estudiantes perciben que cuentan con las habilidades diagnosticadas.

De la misma manera, se identifica la media de acuerdo al grado escolar, arrojando que existe similitud en los resultados entre ambos grados con una media de 3.19 y una desviación estándar de .40 para 5° y en 6° grado se obtiene una media de 3.21 con una desviación estándar de .37.

Asimismo, se obtiene el resultado de la media de acuerdo al sexo de los alumnos, obteniendo un promedio de 3.10 en los niños con una desviación estándar de .39 y un promedio de 3.34 para las niñas con una desviación estándar de .35, viéndose reflejado una mayor puntuación en las mujeres.

Respecto a las habilidades socioemocionales que integran la autorregulación, se identifica que la autogeneración de emociones obtuvo una menor puntuación con una media de 3 (0.65), mientras que la de más alta valoración fue la metacognición, con una media de 3.35 (0.51).

Seguidamente, se lleva a cabo la prueba *t* de Student, con la finalidad de identificar si existen diferencias en la percepción de las niñas y niños de 5° y 6° de primaria, en relación al desarrollo de las habilidades de autorregulación,

resaltando que si existe una diferencia significativa de .037 en la dimensión de metacognición respecto a las demás, como se muestra en la tabla 1, donde los niños de sexto grado se ubican con medias más altas.

Tabla 1. Diferencias por grado en habilidades de autorregulación.

Habilidades de autorregulación	Niños 5°		Niños 6°		t	
	M	DE	M	DE	F	P
Perseverancia	3.24	.52	3.22	.59	2.90	.089
Metacognición	3.33	.54	3.39	.44	4.37	.037
Expresión de emociones	3.14	.64	3.27	.59	1.27	.261
Regulación de emociones	3.22	.58	3.18	.62	.550	.459
Autogeneración de emociones para el bienestar	3.01	.66	2.98	.61	1.19	.275

Fuente: Elaboración Propia.

También, se realiza la prueba t de Student con la finalidad de conocer si existen diferencias entre el género de los estudiantes, encontrando que, en la habilidad de expresión de emociones, cuenta con una diferencia significativa de .010, lo que arroja que las niñas presentan una media más alta de 3.45 con respecto a los niños que obtuvieron una media de 3.00 (Ver tabla 2).

Tabla 2. Diferencias por género en habilidades de autorregulación.

Habilidades de autorregulación	Niños		Niñas		t	
	M	DE	M	DE	F	P
Perseverancia	3.15	.56	3.35	.52	1.27	.260
Metacognición	3.26	.52	3.48	.45	.985	.321
Expresión de emociones	3.00	.63	3.45	.51	6.78	.010
Regulación de emociones	3.13	.62	3.30	.56	2.05	.153
Autogeneración de emociones para el bienestar	2.93	.66	3.09	.61	1.44	.231

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a los resultados arrojados anteriormente no se encontraron diferencias significativas entre la dimensión de autorregulación que tienen los niños y las niñas de 5° y 6° de primaria, lo que significa que la autorregulación se está dando de forma similar en cuanto a género y a grado en los grupos de estudio, lo que puede deberse a que el rango de edad que fue abordado en la presente investigación de entre los 10-12 años tienen aún comportamientos muy semejantes entre ellos. De igual manera, en este mismo rango de edad, apenas se están iniciando las manifestaciones de diferencias en cuanto a las preferencias que tienen los niños y las niñas en formas de vida y sus apreciaciones. Coincidente este aspecto con lo señalado por Reyna & Brussino (2015), donde sustentan que el avance de los años va acompañado por un diferenciado desarrollo de la competencia social, debido a la acumulación de experiencias de interacción y desarrollo del lenguaje, la capacidad cognitiva y la regulación emocional.

En atención al objetivo de investigación, en este estudio se buscaba comparar la autorregulación (perseverancia, metacognición, expresión de las propias emociones, regulación de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar) entre niños y niñas de 5° y 6° de primaria, para diferenciar las necesidades básicas de aprendizaje en su

relación con el rendimiento académico. Al respecto, de acuerdo a los resultados obtenidos fue la autogeneración de emociones para el bienestar la que muestra una menor puntuación, mientras que la metacognición es la que refleja mayor puntuación respecto a la media.

En relación con identificar las diferencias en las habilidades de autorregulación entre niñas y niños específicamente según el grado escolar, se determina que sí existen diferencias entre los alumnos de 5° y 6° en la habilidad de metacognición, favoreciendo los resultados a los que se encuentran en este último, debido a que según lo indica Schunk (2012), es alrededor de los once años cuando el niño logra la abstracción sobre conocimientos concretos que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo, por lo cual desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de la personalidad, por lo que esta etapa, llamada operaciones formales es la edad en la que los alumnos ya logran tener una mejor metacognición en su aprendizaje, siendo capaces de aprender de forma más autónoma y autorregulada.

De igual manera, respecto a diferenciar la autorregulación según el género, se obtiene que las niñas tienen mayor facilidad en expresar sus emociones como parte de dicha autorregulación, a diferencia de los niños, como mencionan Bouquet & Martínez (2009) la autorregulación emocional y el género sí influyen, ya que las niñas recurren más a estrategias de búsqueda de apoyo social y los niños usan más el aislamiento; en este caso viéndose reflejado en la habilidad de expresión de emociones.

Sin embargo, la expresión de las emociones como menciona Figueroa (2009) se relaciona con la competencia social, de tal modo que el desarrollo de la habilidad para sintonizar la intensidad y la duración de la emoción con el fin de manejar las necesidades del momento, para lograr una meta y conservar las relaciones es un logro importante que ocurre en la etapa preescolar y que continúa durante el resto de la niñez; también llamada segunda infancia o niñez intermedia, ubicados en el rango de edad de los 6 a los 12 años (Delgado, 2015).

CONCLUSIONES

Tras analizar los resultados de los objetivos planteados en esta investigación, se tiene que los resultados muestran que los estudiantes perciben que cuentan con las habilidades específicas que componen a la autorregulación, identificando que existe diferencias de acuerdo al género con respecto a la expresión de emociones favoreciendo a las niñas y en el grado, de acuerdo a la habilidad de metacognición beneficiando a los niños de sexto grado.

Este estudio permite además, reconocer a la autorregulación como una de las habilidades socioemocionales importante para enfrentarse con mayor eficiencia y eficacia a los desafíos que presenta la vida diaria tanto en la

dinámica familiar como en las actividades de la escuela, que implican un trabajo conjunto entre padres de familia y profesores, al tomar decisiones positivas que fomenten la autorregulación para el bienestar y el aprendizaje de niños y niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. & Milicic, N. (2011). Socio-emotional Well-Being and Academic Achievement: Evidence from a Multilevel Approach. *Psicología: Reflexao e Crítica*, 24(2), 344-351. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2radp>
- Bouquet, R. I., & Martínez, A. C. (2009). Conceptualización, factores asociados y estrategias de autorregulación de la tristeza en niños y niñas de 10 años. *Tesis Psicológica*, (4), 52-71. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139013586005.pdf>
- Delgado, M. (2015). Psicología del desarrollo. *En Fundamentos de Psicología* (p. 285). México: Editorial Médica Panamericana. <https://www.medicapanamericana.com/es-CU/libros/fundamentos-de-psicologia-para-ciencias-sociales-y-de-la-salud?route=libros&route=fundamentos-de-psicologia-para-ciencias-sociales-y-de-la-salud>
- Delgado, P. (2018). *La importancia de la educación socioemocional*. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-educacion-socioemocional>
- Figueroa, D. (2009). Regulación emocional en niños y adolescentes. *Psiquiatría universitaria*, 5 (1), 111-125. https://revistagpu.cl/2009/GPU_marzo_2009/PDF/REGULACION%20EMOCIONAL%20EN%20NI%C3%91OS%20Y%20ADOLECENTES.pdf
- Gaitero, O. (2014). La autorregulación en primaria. *Rastros Rostros*, 16(30), 115-118. <https://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.826>
- Marchant, T., Milicic, N., & Soto, P. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327752JPA7902_12

- Reyna, C. & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 51-64. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5>
- Sánchez, P., Valdés, A., Gantús, M. & Vales, J. (2011). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la disposición hacia el estudio. *Revista de investigación educativa*. 12. 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121721004>
- Santana González, Y., Berrios Villafuert, L., Serrano Lorenzo, Y.C., Yagual Rivera, S.N., Piñales Rivero, D., Perdigón de Paula, H., García Soto, L.F., Rivas Sotomayor, F., Roque Doval, Y., Pozo Chele, J.L., Tomala Aquino, N.J., Rivero Pino, R., Hernández de Armas, Y., & Ocampo González, A. (2024). *Repensar la inclusión educativa universitaria: Análisis teórico de la inclusión educativa desde el desarrollo personal (IV)*. Ediciones UO. <https://ediciones.uo.edu.cu/index.php/e1/catalog/book/1852>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo Educativo OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa. México: Pearson Educación. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>
- Stoeger, H., Fleischmann, S., & Obergriesser, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: the theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asian Pacific Educ. Rev.* 16: 257-267. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9376-7>
- Whitebread, D. & Cárdenas, V. (2012). Self-regulated learning and conceptual development in young children: The development of biological understanding. En: Zohar, A. y Dori, Y. (Eds.). *Metacognition in science education*. Springer: USA https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-2132-6_6