

Capítulo 10. Evaluación de un programa para promover la autorregulación en educación inicial*

Diana Aguilera Peña

Tiffany Jiménez Rozo

Carolina Maldonado Carreño

Jimena Rozo-Parrado

La autorregulación es un proceso cognitivo que permite el control voluntario de las emociones, pensamientos y comportamientos; es un predictor importante del desempeño académico y del desarrollo social y emocional de los niños. Dado que es también una capacidad altamente maleable que puede modificarse con intervenciones en el aula, para el estudio descrito en este capítulo de libro se diseñó un programa de intervención pedagógica para su mejoramiento, dirigido a niños de 4 a 5 años, basado en la estrategia de *Plaza Sésamo*. Se puso en práctica en un colegio de Bogotá y se evaluó valiéndose de un diseño cuasiexperimental en el que un grupo recibió el programa (grupo intervención) y otro no lo recibió (grupo control). Los resultados mostraron mejoras estadísticamente significativas en los componentes comportamental y cognitivo de la autorregulación que estuvieron asociados a la aplicación del programa.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.10>

Introducción

La autorregulación es la capacidad que tiene una persona para controlar sus respuestas (pensamientos, emociones y comportamientos) en función de una meta o del contexto social (Peterson y Seligman, 2004). Esta capacidad le permite al individuo planificar, enfocar la atención, recordar instrucciones y desarrollar múltiples tareas con éxito al filtrar distracciones, priorizar tareas, establecer y alcanzar metas y controlar los impulsos (Center on the Developing Child, 2015). Diversos estudios han demostrado que la autorregulación se relaciona con un mejor desempeño académico (Becker *et al.*, 2014; Gaeta González y Cavazos Arroyo, 2016; Allan *et al.*, 2014); mejores habilidades sociales (Patrick, 1997, Raver *et al.*, 1999; McKown *et al.*, 2009); menos problemas de comportamiento como impulsividad, delincuencia, consumo de sustancias psicoactivas y deserción escolar (Spinrad *et al.*, 2012; Reid, 2007; Eiden *et al.*, 2007; Mischel *et al.*, 2011), y mejores resultados de salud, posición socioeconómica e ingresos a los 32 años (Moffitt *et al.*, 2005). Así, se considera que la autorregulación es una habilidad que se despliega a lo largo de la vida y que tiene implicaciones importantes para trayectorias individuales de salud y bienestar durante esta (McClelland *et al.*, 2018).

Cada ser humano desarrolla la autorregulación a lo largo de su existencia, pero en los primeros años suceden cambios evolutivos importantes que marcan el desarrollo integral de la persona y que, por supuesto, son importantes como objeto de investigación educativa. A pesar de esto, pocas veces somos conscientes de manera explícita de la importancia de ayudar a los niños a desarrollar la autorregulación tanto en la familia como en el colegio. El estudio estuvo motivado por las dificultades que la autora principal de este capítulo de libro tuvo en su práctica pedagógica en un colegio público ubicado en Bogotá, relacionadas con la baja capacidad de autorregulación de los niños. Para atenderlas se diseñó una propuesta pedagógica dirigida a fortalecer esa capacidad de los niños, tomando como base el currículo de *Plaza Sésamo* (Aguilera, 2017), con el objetivo de evaluar la efectividad del programa para promover la autorregulación en preescolar en dos cohortes de niños matriculados en el grado jardín.

La autorregulación y su desarrollo

La autorregulación tiene un fundamento temperamental que se desarrolla en función del ambiente en el que se desenvuelve el individuo (Kochanska y Kim, 2012) y depende de procesos neurocognitivos de orden superior (Plata, 2015). En particular, están involucradas las funciones ejecutivas, que son procesos cognitivos que les permiten a los seres humanos controlar sus comportamientos y proyectarlos hacia el futuro, y que son esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y socialmente aceptada (Lezak, 1982). Este conjunto de habilidades está implicado en la generación, supervisión, regulación, ejecución y reajuste de conductas adecuadas para alcanzar objetivos complejos, novedosos y creativos (Verdejo-García y Bechara, 2010).

De manera específica, las funciones ejecutivas tienen tres componentes: la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio. Estos procesos están altamente interrelacionados y requieren ser coordinados entre sí. La memoria de trabajo gobierna la capacidad para retener y manipular distintas piezas de información durante cortos períodos para lograr una tarea y poderla actualizar a medida que se requiere; es decir, permite activar la información necesaria y operar con ella. La flexibilidad cognitiva permite, por una parte, mantener o cambiar la atención en respuesta a diferentes demandas y, por otra, aplicar diferentes reglas en diferentes entornos. Finalmente, el control inhibitorio posibilita el establecimiento de prioridades resistiendo a acciones o respuestas impulsivas; en otras palabras, es la capacidad que se tiene para enfocar la atención en ciertos aspectos particulares y anularla hacia otros menos pertinentes para su objetivo, que suponen una interferencia (Center on the Developing Child, 2015). En suma, la autorregulación es la capacidad que tiene una persona para modelar voluntariamente sus comportamientos y emociones y supone el desarrollo de procesos neurocognitivos de orden superior.

La cultura, entendida como un conjunto de construcciones materiales y simbólicas que median las acciones humanas y que proporcionan pautas de participación (Vygotsky, 1930), así como el contexto social son fundamentales en el proceso de desarrollo de los niños, incluyendo el desarrollo de su conducta voluntaria. Por lo tanto, la estructura del ambiente, la *relación cuidador-niño*

y las demandas emocionales de cada contexto son factores importantes que intervienen en el desarrollo de la autorregulación. La *estructura del ambiente* hace referencia a la claridad en las reglas y rutinas establecidas para el niño. En el desarrollo de la autorregulación el niño debe conocer y comprender cuáles son los requerimientos y expectativas sociales para saber hacia dónde dirigir sus esfuerzos de regulación (Grolnick y Farkas, 2002). Estos requerimientos sociales son transmitidos por medio de la socialización (Trommsdorff, 2009), por lo cual las expectativas del comportamiento deben ser planteadas de manera clara (Plata, 2015).

Por su parte, la *relación cuidador-niño* tiene un rol fundamental en el desarrollo de la autorregulación, puesto que las relaciones cálidas y sensibles y el clima emocional positivo hacen que el niño desee ajustar su conducta según las expectativas de los padres o cuidadores (Plata, 2015). En el contexto escolar la *relación maestro-niño* es un predictor de la autorregulación de los niños en preescolar. Se ha encontrado que los niños con altos niveles de cercanía con su maestro tienen más habilidades de autorregulación que aquellos que experimentan conflictos con sus maestros (Acar *et al.*, 2019).

Finalmente, las *demandas emocionales* de cada contexto ligadas a condiciones socioeconómicas precarias, jornadas extensas de trabajo de los padres, hacinamiento en casa y falta de formación de los cuidadores (Peñaranda-Correa, 2003) pueden generar en los niños diversos niveles de estrés que limitan el adecuado desarrollo de la capacidad de autorregulación (Blair, 2010; Bussing *et al.*, 2003; Adler y Adler, 1994).

Autorregulaciones emocional, comportamental y cognitiva

Dentro de la definición de autorregulación se han distinguido la emocional, la cognitiva y la conductual. Cada una hace referencia a diferentes procesos que se desarrollan durante la infancia y que se van haciendo cada vez más complejos. La autorregulación de las emociones hace referencia tanto a la capacidad de controlar de manera consciente los impulsos emocionales y reducir respuestas impulsivas como a la capacidad de generar determinadas emociones, ya sean agradables o desagradables (Goleman, 1998). En este sentido, no se trata de reprimir o tratar de tener un control absoluto de las emociones, sino de la posibilidad de ser consciente de ellas, con el fin de decidir la manera en que se quieren

expresar para que sea socialmente aceptado. La autorregulación emocional se ha conceptualizado dentro del contexto de las relaciones de apego entre madre e hijo (Ato Lozano *et al.*, 2004), dando importancia a las estrategias que las madres usan para ayudar a sus hijos a modular sus emociones, las cuales suponen que se encuentran vinculadas a las capacidades cambiantes de los niños (Gianino y Tronick, 1988; Grolnick *et al.*, 1998).

Por otro lado, la autorregulación cognitiva apunta a los procesos cognitivos que intervienen en el control consciente de pensamientos, acciones y emociones. Las funciones ejecutivas se integran en la dimensión cognitiva buscando la eficiencia en el uso voluntario de la atención ejecutiva, incluida la habilidad de inhibir una respuesta dominante o activar una subdominante para planear y detectar errores (Rothbart y Bates, 2006). En este sentido, el desarrollo cognitivo es un factor de gran influencia sobre los procesos autorregulatorios, pues los niños que muestran mayor nivel en sus capacidades cognitivas pueden tener, a su vez, un uso de estrategias de autorregulación más sofisticadas y autónomas (Trías Seferian, 2008).

Finalmente, se encuentra la autorregulación de la conducta, que se refiere específicamente a los mecanismos por los que una persona se comporta de acuerdo con los requerimientos sociales. Es decir, la autorregulación comportamental se refiere a cómo una persona ejerce control sobre sus propias acciones a lo largo de todo el proceso conductual, lo que implica aspectos como seleccionar conductas pertinentes, ejecutarlas de la manera más apropiada y eficaz, conseguir los objetivos personales en la forma y tiempo deseados, aprender, adquirir, mejorar, corregir o eliminar conductas y vivir de acuerdo con normas socialmente establecidas (Visdómine-Lozano y Luciano, 2006).

Si bien es importante diferenciar estas formas de regulación, es claro que se encuentran interrelacionadas, pues tanto los aspectos emocionales y cognitivos como los comportamentales intervienen en la autorregulación. Por esta razón, el trabajo de intervención que se desarrolló en esta investigación aborda los tres componentes: emocional, cognitivo y comportamental.

Intervenciones para modificar la autorregulación

El desarrollo de la autorregulación comienza en los primeros meses de vida y tiene un período sensible entre los 3 y los 5 años cuando se observan incrementos

importantes en esta capacidad (Best y Miller, 2010; Eisenberg *et al.*, 2010). La autorregulación es una capacidad altamente maleable y que puede modificarse mediante intervenciones concretas en los contextos inmediatos del niño. Existen estudios que han comprobado la efectividad de intervenciones con diferentes enfoques en el desarrollo de las funciones ejecutivas y la autorregulación en los primeros años escolares. Algunos ejemplos son los currículos montessorianos (Rodríguez-Blanque, 2013; Orozco-Ocaña *et al.*, 2021) o el currículo *Tools of the Mind* desde la perspectiva vygotskiana (Bodrova y Leong, 2008), así como la formación docente con programas como Promoción de Estrategias Alternativas de Pensamiento (PATHS) y el Proyecto de Preparación Escolar de Chicago (Diamond y Lee, 2011).

Adicionalmente, existen propuestas basadas en programas de fortalecimiento cognitivo en los cuales se enseñan a los niños algunas estrategias que facilitan el desarrollo de habilidades como la mediación cognitiva, la metacognición, la atención, la planificación y la autoevaluación, las cuales les permiten mejorar la capacidad de autorregularse (Boekaerts y Corno, 2005). Este es el caso del programa de televisión *Plaza Sésamo* (versión colombiana del programa *Sesame Street*) que en el año 2013 (temporada 44) y posteriormente en el 2014 (temporada 45) propuso un currículo enfocado a la autorregulación. El currículo de *Plaza Sésamo* propone el abecé de la autorregulación que hace referencia a los tres componentes fundamentales para comprenderla: el afectivo (*affect*), el comportamental (*behavior*) y el cognitivo (*cognitive*). Estos componentes responden directamente a la distinción presentada entre autorregulaciones afectiva, cognitiva y comportamental. Del mismo modo, *Producciones Migajas* (o *Cookie's Crumby Pictures*) es un segmento de *Plaza Sésamo* que refuerza dicho currículo de autorregulación por medio de parodias de películas populares. El programa de autorregulación tiene al monstruo Comegalletas como el personaje principal, conocido por su apetito voraz por las galletas, quien intentaba con insistencia controlar conscientemente sus pensamientos, acciones y emociones, aunque la mayoría de las veces no tenía éxito. Así, en el programa del monstruo Comegalletas, este busca dominar su capacidad de autorregulación (autocontrol, demora de la gratificación, pensamiento flexible, memoria de trabajo y persistencia de la tarea) en cada uno de los capítulos y brinda a los niños estrategias particulares para

lograrlo. Uno de sus lemas para lograrlo es: *Me want it, me wait it* (Yo lo quiero, yo lo espero) en el capítulo 44 (2013).

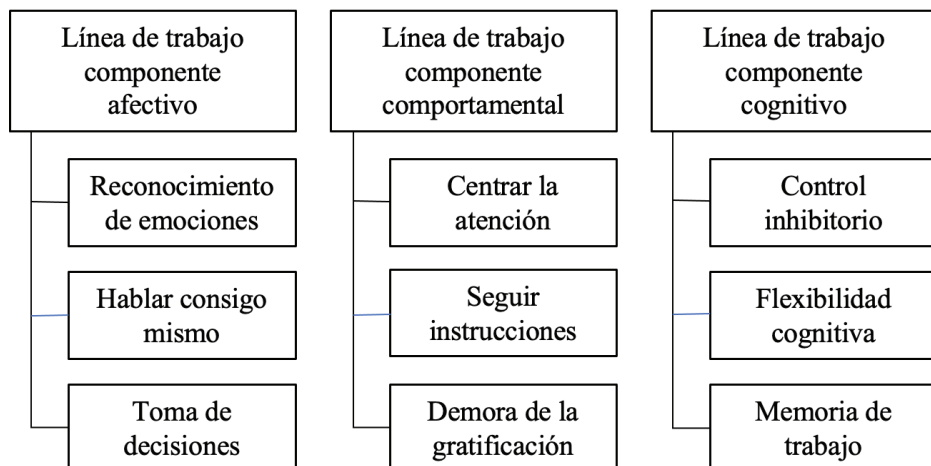
Un estudio que da cuenta de los alcances que ha tenido la puesta en práctica del currículo de autorregulación de *Plaza Sésamo* es el realizado por el mismo taller del programa de televisión junto con la Universidad de Iowa (Linebarger, 2014), dirigido a comprobar si la exposición al currículo de este potencia el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo de los preescolares. Esta investigación incluyó a 59 niños en edad preescolar de seis centros divididos en dos grupos: un grupo experimental ($n = 30$), a cuyos integrantes les mostraron los videos del currículo de autorregulación de *Plaza Sésamo*, y un grupo control ($n = 29$), quienes vieron otros videos de la serie que no hacen parte de este currículo. Los niños de ambos grupos fueron evaluados en tres momentos: (1) *pretest*: antes de ver los videos, (2) *midtest*: inmediatamente después de ver los videos y (3) *posttest*: después de tres semanas de visualización extendida de los videos. Los instrumentos utilizados incluían cuestionarios para padres y evaluación directa de las funciones ejecutivas (control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo).

Uno de los resultados que obtuvo esta investigación es que los niños que vieron los videos del currículo de autorregulación mostraron un control inhibitorio de sus acciones más fuerte y mejores habilidades de memoria de trabajo en comparación con los que vieron otros videos de la serie que no hacen parte de este currículo. También, fueron capaces de retrasar la tarea de gratificación por cuatro minutos más que los niños del grupo control. Asimismo, luego de tres semanas de visualización ampliada los niños del grupo experimental eran más capaces de inhibir una tendencia natural a gritar los nombres de los personajes (en el *Whisper Task*) en comparación con sus compañeros que vieron otros contenidos. Este estudio concluyó que las ganancias que recibieron los niños expuestos a este currículo son importantes para su vida cotidiana y escolar. Adicionalmente, el estudio predice que los niños con mayores habilidades en las funciones ejecutivas podrán tener mejores comportamientos en presencia o ausencia de la autoridad de los adultos, puesto que ya las han interiorizado. Además, reafirma que el desarrollo de dichas habilidades les permitirá un mejor desempeño en el ámbito escolar.

Una propuesta para mejorar la autorregulación

El programa de intervención para modificar la autorregulación en niños de educación inicial (Aguilera, 2017) se basó en los videos proporcionados por la sección Producciones Migajas de *Plaza Sésamo* que estaban disponibles al público¹ a los cuales se les agregaron actividades propias e innovadoras que tuvieron en cuenta las características contextuales de los niños. En este sentido, para el diseño de la propuesta se tomaron las técnicas y estrategias que le enseñan otros personajes al monstruo Comegalletas y se llevaron al aula de preescolar por medio de ejercicios prácticos e intencionados. Esta propuesta pedagógica se sistematizó en el producto titulado *Cartilla para el desarrollo de la autorregulación en niños de educación inicial. Guía para docentes*. Esta cartilla incluye un programa de nueve semanas en el que se describen con detalle actividades sugeridas para trabajar en cada uno de los componentes de la autorregulación. Tanto la propuesta pedagógica como la cartilla estuvieron organizadas en tres líneas de trabajo que corresponden al abecé (Affective, Behavioral, Cognitive) de la autorregulación en el programa *Plaza Sésamo* y en cada una de ellas se plantearon tres temáticas que se muestran en la figura 10.1.

Figura 10.1. Líneas de trabajo para los componentes de la autorregulación y las temáticas



Fuente: elaboración propia.

¹ <https://www.youtube.com/user/SesameStreet/about>

El diseño de este programa se basó en la evidencia de que la autorregulación es una capacidad altamente maleable que puede modificarse con intervenciones en el aula. Para el componente afectivo, las actividades estuvieron enfocadas a conocer, junto con los niños, las diferentes formas de identificar los sentimientos experimentados por el cuerpo y nombrarlos de manera correcta. Se destacaron aquellos que, por lo general, son más complejos de entender para los niños, como los celos, la angustia, la envidia y el miedo. Así mismo, se hicieron ejercicios prácticos para ver que los comportamientos propios y de los demás están relacionados con los sentimientos que están presentes en la situación. Aquí se destacaron los espacios de diálogo y libre expresión, resaltando la importancia de dar a conocer, hablar y expresar las cosas que causan los diferentes sentimientos, sin importar que sean agradables o, algunas veces, emociones no deseadas.

En la segunda parte de este componente, la intervención buscó que el niño pudiera autoconectarse por medio del diálogo personal, utilizando técnicas como la relajación, la meditación y el yoga infantil para hablar consigo mismo, escuchar los pensamientos, recordar y explorar sensaciones corporales. Por último, en la toma de decisiones se destacó la importancia de pensar y reflexionar muy bien antes de elegir. Con ejercicios prácticos se estimularon la serenidad y la tranquilidad que deben aplicarse en los momentos de decisión, y la capacidad de pensar en que hay más de una manera de llegar a una meta. También, en estas experiencias, se reflexionó sobre las consecuencias de una decisión tomada.

Para el componente comportamental se enseñó una técnica para prestar atención con todo el cuerpo: “Ojos mirando, oídos escuchando, voz callada y cuerpo en calma” (*Sesame Street*, 2013). Se utilizó como una herramienta cotidiana al momento de aprender algo nuevo o al recibir instrucciones, convirtiéndose en un elemento primordial dentro del aula. Posteriormente, se abordaron actividades en las que los niños reconocieron la importancia de seguir instrucciones para lograr objetivos o metas, como ejercicios prácticos en los que debían escuchar las instrucciones en su totalidad antes de ejecutar alguna acción, comprender dichas instrucciones y desarrollarlas paso a paso para llegar a un producto final. Aquí se destacaron juegos, producciones manuales y retos corporales como actividades principales, aunque las estrategias de escucha se aplicaron diariamente. En la última parte de este componente se hicieron reflexiones y tareas prácticas para esperar por una recompensa mayor y recibir

ganancias inmediatas. Para esto, se enseñaron las estrategias dadas por el monstruo Comegalletas y junto con los niños se crearon otras que se pusieron en práctica en talleres de cocina, juegos de mesa, juegos virtuales y carreras de obstáculos.

Finalmente, la línea cognitiva estuvo dirigida a estimular el control inhibitorio por medio de ejercicios rutinarios en los que los niños debían decir lo contrario o detener su comportamiento al ver una señal. También, se diseñaron experiencias con alimentos deseados por ellos, que implican una carga emocional, como golosinas o frutas en las que se pusieron en práctica técnicas como contar, cantar alguna canción, pensar en otra cosa y respirar para enfocar la atención en las respuestas deseadas, hacer conscientes las acciones y ejercitar la capacidad de inhibir impulsos. En cuanto a la memoria de trabajo, se efectuaron juegos mentales como *Concéntrese*, loterías y secuencias de imágenes o sonidos, en los que los niños debían recordar el orden de los objetos o el lugar donde estaban. Aquí se enseñaron técnicas como recordar aspectos relevantes, poner una palabra clave, asociarlo con un sonido y crear una canción o rima. Por último, la flexibilidad cognitiva se estimuló, por un lado, con ejercicios de patrones y clasificación en los que las categorías cambiaban constantemente y los niños debían responder a esto y, por otro lado, con retos grupales en los que debían resolver incógnitas o pequeños problemas.

Este programa fue aplicado durante nueve semanas en el grado jardín en el cual la autora principal de este capítulo de libro es la docente y, en paralelo, se llevó a cabo una evaluación de sus resultados. El propósito de este estudio fue evaluar la efectividad del programa para promover la autorregulación en preescolar. La hipótesis, producto de este ejercicio, es que la adopción en el aula de preescolar del programa basado en el currículo de *Plaza Sésamo* mejora la capacidad de autorregulación en los niños de 4 y 5 años.

Método

Participantes

El estudio se llevó a cabo en el Colegio José Jaime Rojas, una institución educativa distrital (I. E. D.) ubicada en Bogotá en la localidad 19 (Ciudad Bolívar), barrio Naciones Unidas II. Como muestra para el estudio se tomaron cuatro grupos de grado jardín; dos de estos fueron definidos como grupos control y

dos como grupo intervención, los cuales se distribuyeron según el sistema de matrículas del inicio del año escolar. El estudio se llevó a cabo en dos cohortes: la primera en el año 2017, que se trabajó con dos grupos de 22 niños cada uno, y la segunda en el 2018, que se realizó en dos grupos, uno de 25 y otro de 24 niños. En total participaron 93 niños de ciclo inicial, de grado jardín. La distribución por género fue de 45 niñas y 48 niños, quienes en promedio tenían 5 años ($M = 60,9$ meses; $DE = 3,9$).

Tanto la institución como las familias tienen unas características socioeconómicas particulares que producen un contexto vulnerable. Algunas de las características demográficas de los niños y de sus familias mostraron que el nivel más alto de escolaridad alcanzado por alguno de los padres es la secundaria. En cuanto al estrato socioeconómico, los participantes se encuentran distribuidos entre los estratos cero, uno y dos. Se vio que la mayoría de las familias (63 %) vive en estrato 1.

Tabla 10.1. **Datos demográficos de los participantes**

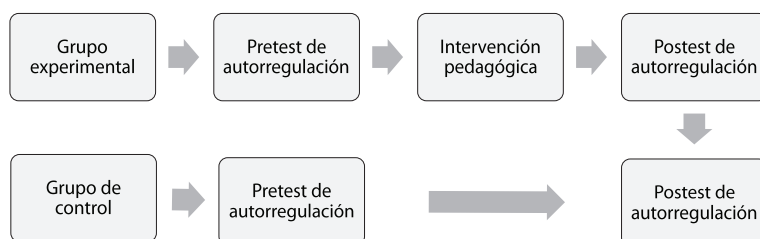
Características	Muestra total (n = 93)	Control (n = 47)	Intervención (n = 46)
	Frec. (%)	Frec. (%)	Frec. (%)
Características de los niños			
Niña	45 (48,4)	26 (55,3)	19 (58,7)
Edad			
Cuatro años	35 (37,6)	17 (36,2)	18 (39,1)
Cinco años	57 (61,3)	30 (63,8)	27 (58,7)
Seis años	1 (1,1)	-	1 (2,1)
Características de familias			
Nivel educativo de los padres			
Primaria o menos	26 (28)	13 (27,7)	13 (28,3)
Bachiller	48 (51,6)	25 (53,2)	23 (50)
Técnico	19 (20,4)	9 (19,1)	10 (21,7)
Estrato socioeconómico			
Cero	8 (8,6)	4 (8,5)	4 (8,7)
Uno	63 (67,7)	33 (70,2)	30 (65,2)
Dos	22 (23,7)	10 (21,3)	12 (26,1)

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Para evaluar los resultados del programa de autorregulación propuesto por la investigadora principal, se planteó un diseño cuasiexperimental, ya que no fue posible asignar de manera aleatoria la conformación inicial de los grupos, sino que se utilizó la distribución establecida desde la matrícula de los cuatro grupos de grado jardín (2 en el 2017 y 2 en el 2018). El diseño partió de una medida inicial de la capacidad de autorregulación (*pretest*), luego se efectuó el programa en los grupos de intervención y, finalmente, se realizó una nueva medición de la autorregulación de los niños (*postest*). Estas dos medidas se tomaron tanto en los grupos control (que no participaron en la intervención pedagógica diseñada) como en los grupos de intervención que estuvieron expuestos al programa (véase la figura 10.2). El diseño cuasi experimental buscó comprobar la existencia de cambios significativos en la autorregulación de los niños, en función del programa desarrollado.

Figura 10.2. **Secuencia metodológica**



Fuente elaboración propia.

El estudio comenzó con la fase de medición inicial de la autorregulación de los niños para cada componente (cognitivo, emocional y comportamental). Durante la fase de intervención, la propuesta consignada en la *Cartilla para el desarrollo de la autorregulación en niños de educación inicial. Guía para docentes* se adoptó únicamente en los grupos de intervención a cargo de la autora principal de este estudio. En la tercera fase de medición final se evaluó nuevamente la autorregulación tanto en los grupos control como en los experimentales, utilizando los mismos instrumentos que en la primera fase. Este estudio fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la

Universidad de los Andes. Los instrumentos fueron aplicados tanto en el pretest como en el postest, de manera individual, en un espacio tranquilo fuera del salón. La evaluación de la autorregulación fue llevada a cabo por otros miembros del grupo de investigación distintos a la autora principal y entrenados para el uso de los instrumentos.

Instrumentos

Para medir el componente afectivo se utilizó el *regalo decepcionante* (*disappointing gift*), según Saarni (1984), que mide la regulación de los niños frente a la decepción, lo cual es un factor incidente en la autorregulación emocional. El experimentador entregó al niño un regalo, elevando sus niveles de expectativa y emocionalidad, y cuando el niño abría el regalo esperado descubría que eran simplemente pedazos de madera y astillas. Se registraron las expresiones faciales y vocales de los niños, quienes recibieron un punto por cada expresión positiva (contacto visual, sonrisa, agradecimiento); cero puntos para respuestas transicionales (pérdida abrupta de la sonrisa) y menos un punto para cada expresión negativa (arrugas nasales, fruncir el ceño, vocalización negativa). Finalmente, todos los niños recibieron un regalo más agradable.

Para medir el componente comportamental, se utilizó la *tarea del regalo* (Plata, 2015) que es una adaptación del *gift delay* (Kochanska *et al.*, 1996), y la *tarea del masmelo* (Mischel, 2014) para evaluar la autorregulación en contextos en los que hay una carga emocional. En la *tarea del regalo* se le mostró al niño una bolsa de regalo y se le indicó que allí había una sorpresa con la que podría jugar más tarde. Luego, el evaluador le dijo al niño que debía salir y que no podía tocar el regalo mientras que él no estuviera; la tarea fue grabada en video y para calificarla se calculó el tiempo que el niño se demoraba sin abrir o tocar el regalo. Este registro se dividió por el tiempo máximo de espera (120 segundos) y se multiplicó por 100 para obtener un porcentaje. En la *tarea del masmelo* se ubicó al niño en una habitación sin distracciones y se le entregó un masmelo explicándole que tenía la posibilidad de comérselo inmediatamente o esperar (15 minutos) a que el experimentador regresara y así poder comerse dos; se utilizó una cámara de video y se registraron los datos a partir del tiempo que el

niño tardó en comerse el masmelo. Este resultado fue dividido por el total de segundos de la prueba (900) y multiplicado por 100 para obtener un porcentaje.

Para medir el componente cognitivo de la autorregulación se utilizaron los siguientes instrumentos: *cabeza-pies-rodillas-hombros* (Ponitz *et al.*, 2009), *tarea tipo stroop del día y la noche* (Gerstadt *et al.*, 1994) y la *tarea del lápiz* (Diamond y Taylor, 1996) que evalúan el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo, en la medida que el niño debe inhibir una respuesta dominante para realizar la respuesta esperada y recordar la instrucción dada al momento de la explicación del test. En la tarea *cabeza-pies-rodillas-hombros* se indicó al niño que debía tocarse la cabeza cuando se le pidiera tocarse los pies y viceversa. Después de 4 ensayos y hacer la prueba 10 veces para tomar datos de la prueba, se cambió la instrucción y el niño debía tocarse los hombros cuando se le indicara que se tocara las rodillas y viceversa (4 ensayos y 10 intentos de la prueba).

La prueba es registrada en ambos momentos de la siguiente manera: con 2 si el niño responde de forma correcta e inmediata, con 1 si el niño autocorrigió la respuesta y con 0 si el niño toca la parte del cuerpo incorrecta. Para obtener el puntaje total se sumaron los puntos en los 20 intentos. En la *tarea tipo stroop* se les indicó a los niños que debían decir “noche” cuando se les mostraba una imagen del día (un sol) y “día” cuando se les mostrará una imagen de la noche (luna con estrellas). Después de 6 ensayos en los que el experimentador podía retroalimentar las respuestas del niño, se registraron las respuestas en 16 intentos. En cada intento se puntuó con 2 si el niño respondía de forma correcta e inmediata; con 1 si el niño autocorregía la respuesta y con 0 si la respuesta era incorrecta. Se calculó el puntaje total sumando el puntaje de los 16 intentos. En la *tarea del lápiz* se le entregó al niño un lápiz y el evaluador se quedaba con otro. El niño debía golpear el lápiz una vez cuando el evaluador lo hiciera dos veces y viceversa. Para el registro se asignó un punto en las respuestas correctas y ninguno en las incorrectas, para un total de 16 intentos luego de 6 ensayos.

Resultados

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos para cada una de las tareas de autorregulación que dan cuenta de los componentes afectivo, comportamental y cognitivo. Como puede observarse en la tabla 10.2, los resultados muestran que los promedios del posttest fueron superiores a los del pretest en

todas las pruebas realizadas tanto para el grupo control como para el grupo intervención.

Tabla 10.2. **Descriptivos entre grupos de cada componente**

Componente/tarea	Control (n = 47)		Intervención (n = 46)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)
Afectivo				
Regalo decepcionante	-0,8 (1,9)	0,0 (1,7)	-0,5 (1,5)	0,9 (2,8)
Comportamental				
Tarea del regalo	70,4 (46,6)	77,2 (48,1)	65,9 (50,2)	95,5 (39,3)
Tarea del masmelo	250,2 (345,8)	386,1 (396,5)	263,1 (371,4)	641,9 (379,4)
Cognitivo				
Cabeza-pies-rodillas-hombros	6,6 (5,2)	9 (6,2)	5,6 (5,5)	10,5 (5,5)
Tarea del día y la noche	22,6 (8,8)	23,5 (8,6)	22,9 (9,2)	27,8 (5,3)
Tarea del lápiz	8,5 (4,5)	10,5 (4,3)	8,9 (4,9)	11,2 (3,7)

Fuente: elaboración propia.

Para establecer si hubo cambios en las medidas de autorregulación antes y después de la intervención, se estimaron modelos mixtos de medidas repetidas en Stata (xtmixed). Los análisis iniciaron con un modelo incondicionado en el que el puntaje de autorregulación se modeló en función de una medida de tiempo (pretest = 0; postest = 1) en el nivel 1. Para aquellas medidas en las que se encontró un cambio estadísticamente significativo entre el pretest y el postest, se estimó un modelo condicionado en el que se agregó en el nivel 2 un indicador del grupo (intervención = 1), del sexo del niño/a (niña = 1) y de la cohorte (cohorte 2 = 1). De esta forma, se pudo analizar si hubo cambios estadísticamente significativos en los puntajes de autorregulación a lo largo del tiempo (postest *vs.* pretest) y si este cambio estuvo asociado con la pertenencia al grupo intervención, controlando por dos características de los niños (sexo y cohorte). Los resultados de los modelos incondicionados indicaron que hubo cambios estadísticamente significativos en todas las variables entre el pretest y el postest.

Como se puede ver en la tabla 10.3, los resultados de los modelos condicionados muestran que no hubo cambios estadísticamente significativos entre el

pretest y el posttest asociados a la intervención en el componente afectivo de la autorregulación. Por el contrario, se encontraron cambios en las dos tareas que miden el componente comportamental de la autorregulación asociados a la intervención.

Tabla 10.3. Cambios en la autorregulación

	Afectivo	Comportamental		Cognitivo		
	Regalo	Regalo	Masmelo	Lápiz	Día/noche	Cabeza/pies
Pretest	-0,4	69,62***	183,6**	11,25***	24,23***	7,76***
Intervención	0,3	-3,28	19,75	0,22	0,19	-1,22
Posttest	-0,4	6,81	136**	1,98***	0,93	2,39***
Intervención	0,56	22,85**	242,9***	0,28	3,99***	2,51***
Niña	0,11	9,43	42,59	-1,53**	-0,54	-1,55
Cohorte	-0,8***	-8,34	80,88	-3,60***	-2,55*	-0,59

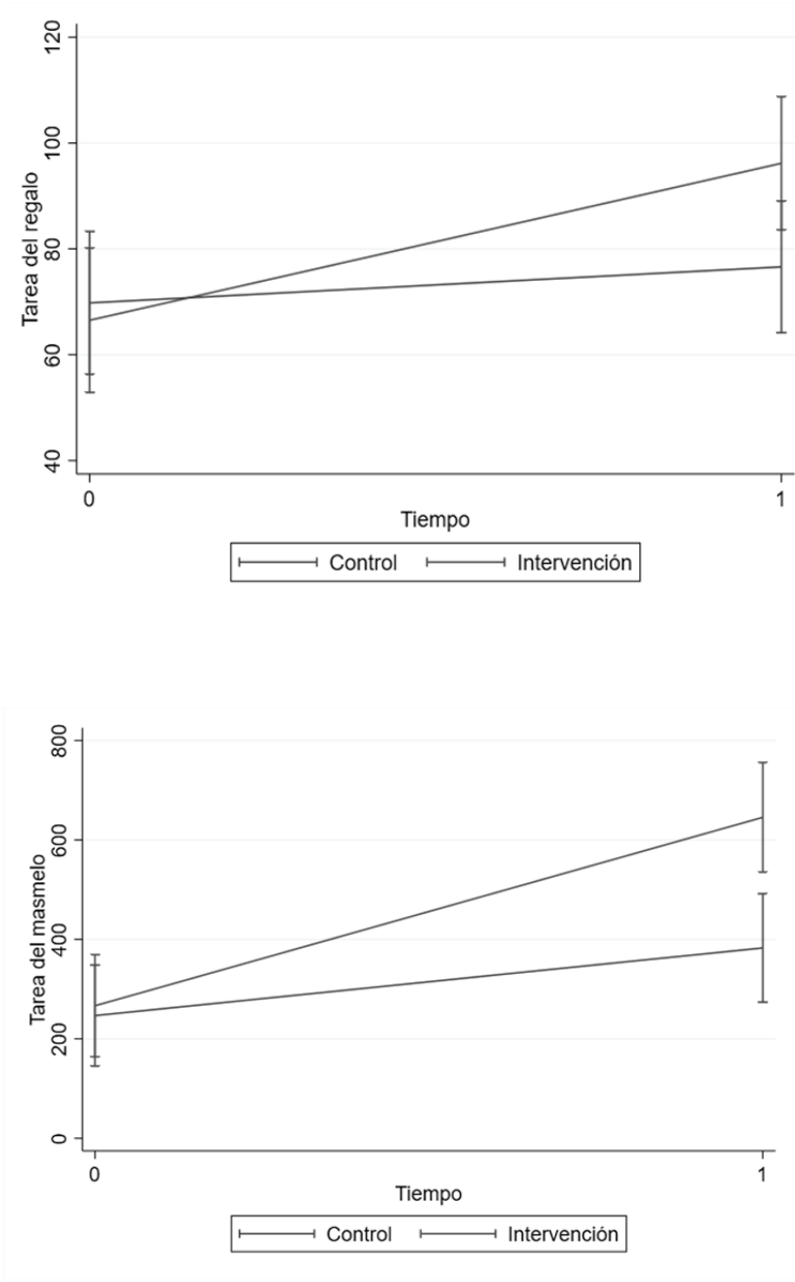
Nota: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$

Fuente: elaboración propia.

Como se puede ver en la figura 10.3, se encontró que el puntaje promedio de la tarea del regalo aumentó en el posttest y que este cambio fue mayor para el grupo intervención ($b = 29,65$; $p < 0,000$) que para el grupo control ($b = 6,80$; $p < 0,288$). De manera similar, para la tarea del masmelo se observó un aumento en el puntaje promedio en el posttest que fue mayor para el grupo de intervención ($b = 378,80$; $p < 0,000$) que para el grupo control ($b = 135,95$; $p < 0,013$).

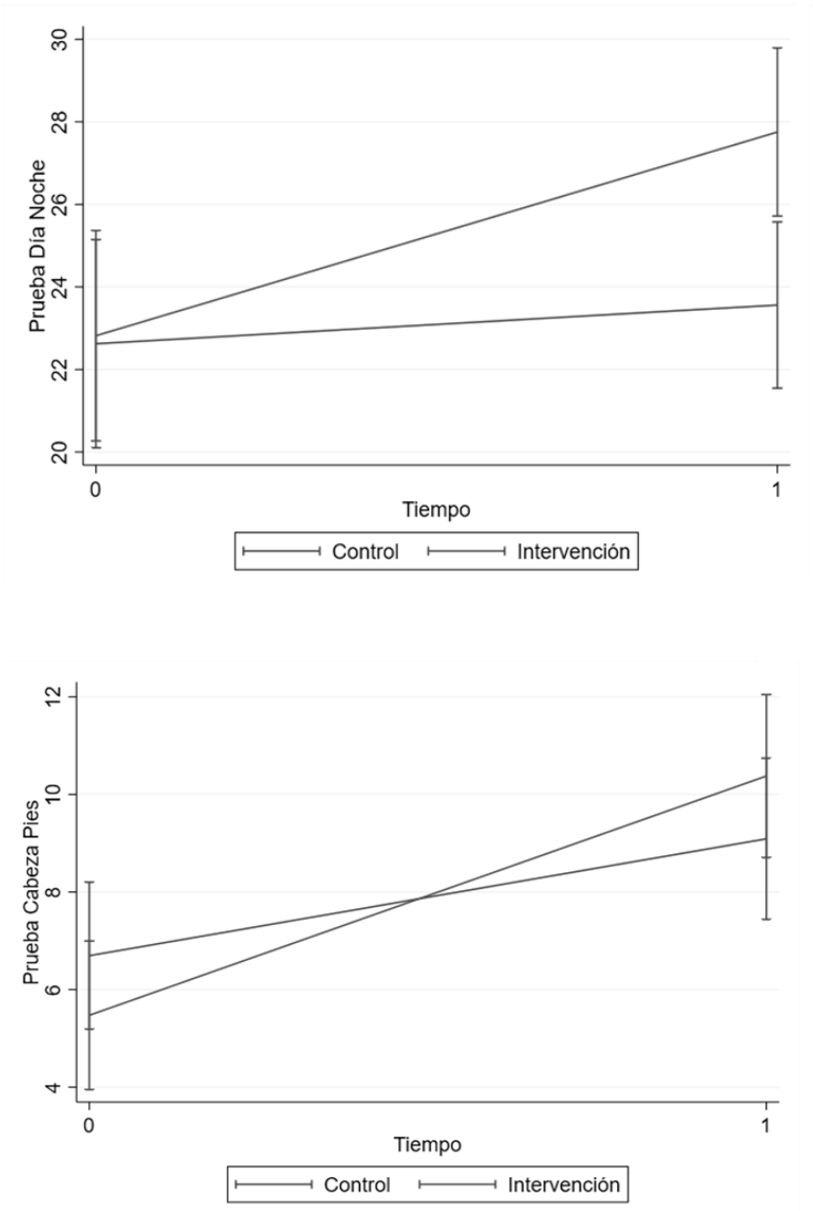
En cuanto al componente cognitivo de la autorregulación, se encontraron cambios estadísticamente significativos asociados a la intervención en dos de las tres tareas: en la tarea del día y la noche y en la tarea cabeza-pies-rodillas-hombros (como se mostró en la tabla 10.3). En la figura 10.4 se puede observar que el puntaje promedio de la tarea del día y la noche aumentó en el posttest y que este aumento fue mayor para el grupo intervención ($b = 4,93$, $p < 0,000$) que para el grupo control ($b = 0,93$; $p < 0,242$). Así mismo, hubo un aumento en el puntaje promedio de la tarea cabeza-pies-rodillas-hombros que fue mayor para el grupo de intervención ($b = 4,93$; $p < 0,000$) que para el grupo control ($b = 0,93$; $p < 0,242$). En la tarea del lápiz no se encontraron cambios estadísticamente significativos asociados a la intervención.

Figura 10.3. Cambios en la tarea del regalo y del masmelo para los grupos control e intervención



Fuente: elaboración propia.

Figura 10.4. Cambios en la tarea del día y la noche y cabeza-pies-rodillas-hombros para los grupos control e intervención



Fuente: elaboración propia.

Discusión

El propósito de este estudio fue evaluar la efectividad de un programa para promover la autorregulación en preescolar. El programa se basó en la propuesta de *Plaza Sésamo* dirigida a promover el desarrollo de la autorregulación en sus componentes afectivo, comportamental y cognitivo, a partir de acciones lideradas por uno de los personajes centrales de la serie, el monstruo Comegalletas. Mediante un diseño cuasiexperimental en un colegio de Bogotá con niños de 4 y 5 años, los resultados de este estudio mostraron que el programa creado por la autora principal para su tesis de maestría tuvo resultados positivos. En particular, se encontró que los niños mostraron mejores habilidades en las autorregulaciones comportamental y cognitiva después de la intervención, en contraste con los niños que no las recibieron. Así, los niños que estaban en el grupo de intervención mejoraron en su capacidad para regular el comportamiento en situaciones que implican una carga emocional, como la presencia de un regalo o un masmelo, así como en el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva.

La efectividad de la propuesta pedagógica diseñada para esta investigación se notó en los cambios que tuvieron los niños en los diferentes componentes de la autorregulación luego de 9 semanas de duración de la intervención. Los niños del grupo experimental mostraron cambios más notorios que los niños del grupo control, quienes no recibieron la intervención. Los resultados obtenidos en el posttest dejaron ver diferencias importantes entre los dos grupos, lo cual muestra que la intervención tuvo un efecto sobre dos de los componentes de la capacidad de autorregulación de los niños. En este sentido, el estudio hace evidente que no solo es posible mejorar la capacidad de autorregulación en niños de primera infancia, sino que esta modificación se puede dar por medio de propuestas pedagógicas diseñadas para apoyar su proceso de desarrollo en el aula.

No obstante, los resultados señalan que, si bien los niños mejoraron en el componente afectivo de la autorregulación, este cambio no estuvo asociado a la intervención. Es decir, si bien la capacidad de los niños para regular sus emociones mejoró a lo largo de las 9 semanas que transcurrieron entre el pretest y el posttest, este cambio no fue mayor para los niños que hicieron parte del grupo de intervención. Este resultado sugiere que el programa de formación no les permitió a los niños mejorar su capacidad para controlar sus emociones y

reducir sus respuestas emocionales impulsivas. Sin embargo, es posible que las actividades que se llevaron a cabo en el programa hayan estado más enfocadas al conocimiento e identificación de las emociones y al reconocimiento de los estados emocionales propios y no directamente a su regulación.

Debido a que la propuesta pedagógica diseñada y puesta en práctica se basó en el currículo de autorregulación de *Plaza Sésamo*, este estudio sugiere que dicho material contiene elementos fundamentales y pertinentes para el desarrollo de la autorregulación, que pueden ser utilizados dentro de propuestas pedagógicas más amplias en el contexto colombiano. El material propuesto por *Plaza Sésamo* ofrece estrategias puntuales para trabajar con los niños acciones particulares que fortalecen su capacidad de autorregulación, que sirven como base para la construcción de propuestas pedagógicas más amplias y ajustadas a las condiciones de nuestro contexto educativo. Además, este material está al alcance de los padres de familia, quienes, con el apoyo de los docentes, pueden aplicarlo también en la cotidianidad del hogar para reforzar el desarrollo de la autorregulación en los niños. La cartilla que recopila las actividades de esta propuesta pedagógica constituye un material de apoyo, tanto para el grupo docente del colegio José Jaime Rojas como para otros docentes.

Los resultados de este estudio muestran la importancia de fortalecer el desarrollo de la autorregulación de manera intencionada y de hacerla visible de manera explícita en el diseño curricular. Coinciden con la literatura existente e investigaciones previas que muestran que las estrategias de *Plaza Sésamo* son efectivas (Linebarger, 2014) y que la autorregulación es altamente maleable y puede ser potenciada con intervenciones en el contexto escolar (Bodrova y Leong, 2008). La evidencia sugiere que, independientemente de las características sociales, culturales y familiares, un niño puede desarrollar su capacidad de autorregulación si hay procesos de formación que le proporcionen estrategias puntuales para hacerlo. Fue así como niños de un contexto vulnerable como el Colegio José Jaime Rojas tuvieron la oportunidad de mejorar su capacidad de autorregulación.

Limitaciones y estudios futuros

Debido al tiempo previsto para esta investigación, el programa de intervención fue diseñado para una duración de nueve semanas, lo cual es un tiempo corto

comparado con la duración de un año escolar. Por esto, los resultados que se encontraron pueden acentuarse si el programa se ejecuta a lo largo del año escolar. De igual manera, el estudio solamente se desarrolló en un colegio y en dos aulas específicas, en dos cohortes, teniendo en cuenta las características particulares de esta institución, por lo cual los resultados no pueden generalizarse más allá de este contexto. Estudios futuros podrían incluir aulas e instituciones adicionales para examinar la validez de estos resultados en contextos más amplios.

Otro de los futuros retos que se plantean a partir de esta investigación es la importancia de que los docentes puedan fortalecer la capacidad de autorregulación de los niños. De hecho, el conocimiento que tienen los maestros frente al tema puede ser ampliado a partir de capacitaciones y procesos de fortalecimiento docente, en los que se puedan dar a conocer conceptos propios de la autorregulación, así como herramientas prácticas para el abordaje de esta con niños. Una de estas estrategias puede aplicarse mediante documentos como la cartilla diseñada en la investigación descrita.

Finalmente, la divulgación de investigaciones que muestran resultados obtenidos luego de una intervención podría ayudar a los docentes de educación inicial a poner en marcha acciones pedagógicas que aporten al desarrollo de la autorregulación de los niños y, de esta forma, se puedan hacer reflexiones pedagógicas al respecto.

Referencias

- Acar, I. H.; Veziroglu-Celik, M.; García, A.; Colgrove, A.; Raikes, H.; Gönen, M.; Encinger, A. (2019). The Qualities of Teacher-child Relationships and Self-regulation of Children at Risk in the United States and Turkey: The Moderating Role of Gender. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 75-84. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0893-y>
- Adler, P. A.; Adler, P. (1994). Observational Techniques. In N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Sage Publications, Inc.
- Aguilera Peña, D. C. (2017). *Programa de intervención para modificar la autorregulación en niños de educación inicial* [tesis de maestría, Universidad de los Andes]. <https://hdl.handle.net/10946/5807>

- Allan, N. P.; Hume, L. E.; Allan, D. M.; Farrington, A. L.; Lonigan, C. J. (2014). Relations between Inhibitory Control and the Development of Academic Skills in Preschool and Kindergarten: A Meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(10), 2368-2379. <https://doi.org/10.1037/a0037493>
- Ato Lozano, E.; González Salinas, C.; Carranza Carnicero. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-81. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581>
- Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R., & McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 411-424. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.014>
- Best, J. R.; Miller, P. H. (2010). A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Blair, C. (2010). Stress and the Development of Self-Regulation in Context. *Child Development Perspectives*, 4(3), 181-188. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00145.x>
- Bodrova, E.; Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten. *Young Children*, 63(2), 56-58. <https://bit.ly/3J5WhgH>
- Boekaerts, M.; Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Bussing, R.; Zima, B. T.; Gary, F. A.; Mason, D. M.; Leon, C. E.; Sinha, K.; Garvan, C. W. (2003). Social Networks, Caregiver Strain, and Utilization of Mental Health Services among Elementary School Students at High Risk for ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 842-850. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046876.27264.BF>
- Center on the Developing Child Harvard University (2015). *Executive Function & Self-Regulation*. <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive-function/>
- Diamond, A.; Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Diamond, A.; Taylor, C. (1996). Development of an Aspect of Executive Control: Development of the Abilities to Remember What I Said and to “Do as I Say, not as I Do”.

- Developmental Psychobiology*, 29(4), 315-334. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2302\(199605\)29:4%3C315::AID-DEV2%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2302(199605)29:4%3C315::AID-DEV2%3E3.0.CO;2-T)
- Eiden, R.; Edwards, E.; Leonard, K. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: Role of parenting and children's self-regulation. *Developmental Psychology*, 43(5), 1187-1201. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1187>
- Eisenberg, N.; Spinrad, T. L.; Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Gaeta González, M. L.; Cavazos Arroyo, J. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 23, 142-166. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i23.2166>
- Gerstadt, C. L.; Hong, Y. J.; Diamond, A. (1994). The Relationship between Cognition and Action: Performance of Children 3½ - 7 Years Old on a Stroop-like Day-night Test. *Cognition*, 53(2), 129-153. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90068-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90068-X)
- Gianino, A.; Tronick, E. Z. (1988). The Mutual Regulation Model: The Infant's Self and Interactive Regulation and Coping and Defensive Capacities. In T. M. Field; P. M. McCabe; N. Schneiderman (Eds.), *Stress and Coping across Development* (pp. 47-68). Lawrence Erlbaum Associates.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Grolnick, W. S.; Farkas, M. (2002). Parenting and the Development of Children's Self-regulation. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Practical Issues in Parenting*, vol. 5 (pp. 89-110). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grolnick, W. S.; Kurowski, C. O.; McMenamy, J. M.; Rivkin, I.; Bridges, L. J. (1998). Mothers' Strategies for Regulating their Toddlers' Distress. *Infant Behavior and Development*, 21(3), 437-450. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90018-2](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90018-2)
- Kochanska, G.; Kim, S. (2012). Difficult Temperament Moderates links between Maternal Responsiveness and Children's Compliance and Behavior Problems in Low-income Families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 323-332. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12002>
- Kochanska, G.; Murray, K.; Jacques, T. Y.; Koenig, A. L.; Vandegest, K. A. (1996). Inhibitory Control in Young Children and its Role in Emerging Internalization. *Child Development*, 67(2), 490-507. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01747.x>

- Lezak, M. D. (1982). The Problem of Assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Linebarger, D. (2014). *Lessons from Cookie Monster: Educational Television, Preschoolers, and Executive Function*. University of Iowa. <https://bit.ly/3oSiBna>
- McClelland, M.; Geldhof, J.; Morrison, F.; Gestsdóttir, S.; Cameron, C.; Bowers, E.; Grammer, J. (2018). *Handbook of Life Course Health Development* (275-298). Springer.
- McKown, C.; Gumbiner, L. M.; Russo, N. M.; Lipton, M. (2009) Social-emotional Learning Skill, Self-regulation, and Social Competence in Typically Developing and Clinic-referred Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871. <https://doi.org/10.1080/15374410903258934>
- Mischel, W. (2014). *The Marshmallow Test: Understanding Self-control and How to Master It*. Penguin Random House.
- Mischel, W.; Ayduk, O.; Berman, M. G.; Casey, B. J.; Gotlib, I. H.; Jonides, J.; Shoda, Y. (2011). 'Willpower' over the Life Span: Decomposing Self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252-256. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq081>
- Moffitt, T. E.; Caspi, A.; Rutter, M. (2005). Strategy for Investigating Interactions between Measured Genes and Measured Environments. *Archives of General Psychiatry*, 62(5), 473-481. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.5.473>
- Orozco-Ocaña, C. P.; Albán-Tarambis, J. P.; Vela-Rojas, K. M. (2021). *El método montesori en el desarrollo integral de los niños/as de 4 a 5 años* [tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23725>
- Patrick, H. (1997). Social Self-regulation: Exploring the Relations between Children's Social Relationships, Academic Self-regulation, and School Performance. *Educational Psychologist*, 32(4), 209-220. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_2
- Peñaranda-Correa, F. (2003). La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 207-230. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/339>
- Peterson, C.; Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- Plata, T. (2015). *Emociones y desarrollo de la autorregulación comportamental en jardines infantiles* [propuesta de disertación doctoral, Universidad de los Andes].

- Ponitz, C. C.; McClelland, M. M.; Matthews, J. S.; Morrison, F. J. (2009). A Structured Observation of Behavioral Self-Regulation and Its Contribution to Kindergarten Outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619. <https://doi.org/10.1037/a0015365>
- Raver, C. C.; Blackburn, E. K.; Bancroft, M.; Torp, N. (1999). Relations between Effective Emotional Self-regulation, Attentional Control, and Low-Income Preschoolers' Social Competence with Peers. *Early Education and Development*, 10(3), 333-350. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_6
- Reid, M. J.; Webster-Stratton, C.; Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom Social Competence and Problem-solving Curriculum by Offering Parent Training to Families of Moderate- to High-risk Elementary School Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(4), 605-620. <https://doi.org/10.1080/15374410701662741>
- Rodríguez-Blancue, E., (2013). *Pedagogía montessori: postulados generales y aportaciones al sistema educativo* [Tesis de grado, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1911>
- Rothbart, M. K.; Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg; W. Damon; R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 99-166). John Wiley & Sons.
- Saarni, C. (1984). An Observational Study of Children's Attempts to Monitor Their Expressive Behavior. *Child Development*, 55(4), 1504-1513. <https://doi.org/10.2307/1130020>
- Sesame Street. (2013). *Season 44 curriculum*. Estados Unidos. <https://www.amazon.com/Sesame-Street-Season-44/dp/B00WFBAGTC>
- Sesame Street. (2014). *Season 45 curriculum*. Estados Unidos. <https://www.amazon.com/Sesame-Street-Season-45/dp/B01MSJ7YDQ>
- Spinrad, T. L.; Eisenberg, N.; Silva, K. M.; Eggum, N. D.; Reiser, M.; Edwards, A.; Smith, C. L. (2012). Longitudinal Relations among Maternal Behaviors, Effortful Control and Young Children's Committed Compliance. *Developmental Psychology*, 48(2), 552-566. <https://doi.org/10.1037/a0025898>
- Trías Seferian, D. (2008). *Enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en filosofía* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10469/3402>
- Trommsdorff, (2009). Teaching and Learning Guide for: Culture and Development of Self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(5), 687-701. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00209.x>

- Verdejo-García, A.; Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8895>
- Visdómine-Lozano, J. C.; Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760313>
- Vygotsky, L. S. (1930). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.