Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica
ISSN en línea 3005-2599, Julio - Septiembre 2026,
Volumen 6, Número 3.

DOI: https://doi.org/10.61384/r.c.a.v6i3

PROGRAMA PILOTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑAS Y NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS: DESCRIPCIÓN DE CAMBIOS EN LOS ESTILOS DE COMUNICACIÓN

PILOT SOCIOEMOTIONAL SKILLS PROGRAM FOR INSTITUTIONALIZED CHILDREN: A DESCRIPTION OF CHANGES IN COMMUNICATION STYLES

Mónica González López
Universidad Vizcaya de las Américas, México

Norma Elena Mendoza Zaragoza
Universidad de Colima, México

E. COUTURE
Educación y Ciencias Sociales

Estudios y Perspectivas
Revista Científica y Académica

Estudios y Perspectivas
Revista Científica Multidisciplinaria

DOI: https://doi.org/10.61384/r.c.a..v6i3.2106

Programa Piloto de Habilidades Socioemocionales en Niñas y Niños Institucionalizados: Descripción de Cambios en los Estilos de Comunicación

Mónica González López
psic.monicagl@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-7934-7087
Universidad Vizcaya de las Américas, Campus Manzanillo, México

Norma Elena Mendoza Zaragoza
nmendoza20@ucol.mx
https://orcid.org/0009-0009-9214-5082
Universidad de Colima, México

RESUMEN

La institucionalización infantil puede asociarse con desafíos en el desarrollo socioemocional y en las formas de interacción de niñas y niños que viven en contextos de cuidado residencial. El objetivo del presente estudio fue describir la implementación de un programa piloto de habilidades socioemocionales y explorar los cambios observados en los estilos de comunicación de niñas y niños institucionalizados, mediante la comparación descriptiva de mediciones pretest y postest obtenidas con la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños. Se realizó una investigación cuantitativa, aplicada, de alcance descriptivo-evaluativo y con diseño preexperimental de un solo grupo. La muestra estuvo conformada por ocho participantes de entre 7 y 10 años, cinco niños y tres niñas, residentes de una casa hogar en Manzanillo, Colima. El programa general comprendió 66 encuentros realizados entre mayo y diciembre de 2025 e incluyó actividades de integración, reconocimiento y expresión emocional, comunicación, empatía, manejo del enojo y resolución pacífica de conflictos. En la medición inicial predominó el estilo agresivo, seguido del pasivo y el asertivo; en el postest aumentó la frecuencia del estilo asertivo y disminuyeron las correspondientes a los estilos pasivo y agresivo. Los resultados deben interpretarse como tendencias descriptivas del grupo, debido al tamaño reducido de la muestra, la ausencia de un grupo de comparación y la realización del postest antes de la conclusión del programa general. El estudio documenta una experiencia de intervención socioemocional en un contexto de cuidado residencial y señala la necesidad de incorporar evaluaciones de seguimiento e instrumentos específicos para valorar otras competencias socioemocionales

***Palabras clave*:** institucionalización infantil; habilidades socioemocionales; estilos de comunicación; comunicación asertiva; intervención piloto; cuidado residencial

Pilot Socioemotional Skills Program for Institutionalized Children: A Description of Changes in Communication Styles

ABSTRACT

Child institutionalization may be associated with challenges in socioemotional development and in the ways children interact within residential care settings. The aim of this study was to describe the implementation of a pilot socioemotional skills program and to explore the changes observed in the communication styles of institutionalized children through a descriptive comparison of pretest and posttest measurements obtained with the Children's Assertive Behavior Scale. A quantitative, applied study with a descriptive-evaluative scope and a one-group preexperimental design was conducted. The sample consisted of eight participants aged 7 to 10 years, including five boys and three girls, residing in a children's home in Manzanillo, Colima, Mexico. The overall program comprised 66 meetings conducted between May and December 2025 and included activities related to group integration, emotional recognition and expression, communication, empathy, anger management, and peaceful conflict resolution. At the initial measurement, the aggressive communication style was the most frequent, followed by the passive and assertive styles. At the second measurement, the frequency of the assertive style increased, while those of the passive and aggressive styles decreased. These findings should be interpreted as descriptive trends within the group because of the small sample size, the absence of a comparison group, and the administration of the second measurement before the overall program had concluded. The study documents a socioemotional intervention experience in a residential care setting and highlights the need for follow-up assessments and specific instruments to evaluate additional socioemotional competencies

***Keywords*:** child institutionalization; socioemotional skills; communication styles; assertive communication; pilot intervention; residential care

Recibido: 15- abril-2026 / Aprobado: 21-agosto-2026

INTRODUCCIÓN

Las niñas y los niños que residen en casas hogar o centros de asistencia social se encuentran en contextos de cuidado alternativo que pueden estar precedidos por experiencias de adversidad, separación familiar o discontinuidad en las figuras de cuidado. En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía registró 1,000 casas hogar para menores de edad y una población usuaria residente de 24,574 personas en esta clase de alojamiento, lo que evidencia la relevancia de fortalecer las condiciones de atención, acompañamiento y desarrollo socioemocional dentro de estos espacios (INEGI, 2021). Sin embargo, la institucionalización no constituye una experiencia homogénea ni determina por sí misma el desarrollo infantil, ya que sus posibles efectos se relacionan con las experiencias previas, la duración de la estancia y, particularmente, con la calidad, estabilidad y sensibilidad del cuidado disponible. La evidencia internacional ha asociado el cuidado institucional de baja calidad con riesgos para el desarrollo socioemocional y relacional, lo que subraya la necesidad de generar oportunidades de interacción segura, acompañamiento adulto y aprendizaje socioemocional en estos contextos (Amédée et al., 2022; van IJzendoorn et al., 2020).

En México, la evidencia empírica centrada específicamente en el desarrollo socioemocional de niñas y niños en cuidado residencial continúa siendo limitada, aunque se han documentado algunas experiencias de intervención. Arias Martínez et al. (2021) realizaron un estudio piloto con adolescentes residentes de una casa hogar en la Ciudad de México y reportaron cambios favorables en regulación emocional y ansiedad social después de una intervención psicodramática. Por su parte, Contreras Navarro et al. (2025) evaluaron un programa de inteligencia emocional con niñas y niños en cuidado residencial. Aunque no identificaron diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y final, sus resultados muestran la necesidad de desarrollar intervenciones sensibles a las condiciones institucionales, con periodos suficientes de aplicación e instrumentos congruentes con las competencias que se pretende evaluar.

Las habilidades sociales y socioemocionales comprenden recursos necesarios para interactuar con otras personas, comunicar necesidades y opiniones, reconocer emociones, afrontar desacuerdos y

participar de manera funcional en distintos contextos. En una muestra de niñas y niños mexicanos de entre 8 y 12 años, Naranjo-García et al. (2025) identificaron que algunas estrategias adaptativas de regulación emocional, como la reevaluación positiva y el reenfoque en los planes, se relacionaban favorablemente con las habilidades sociales. Estos hallazgos sugieren que la regulación emocional y la interacción social constituyen procesos relacionados. Desde una perspectiva de intervención, Guevara Benítez et al. (2020) señalan que los programas socioemocionales dirigidos a la infancia requieren actividades estructuradas, oportunidades de práctica y estrategias adaptadas al nivel de desarrollo de los participantes.

Durante la infancia, la regulación emocional constituye una competencia relevante para la convivencia, debido a que permite reconocer, comprender y expresar los propios estados emocionales, así como modular las respuestas conductuales ante situaciones de frustración, enojo o malestar. Regular las emociones no implica suprimirlas o negar su experiencia, sino identificar lo que se siente y seleccionar una respuesta más adecuada a las características y demandas de la situación. Este proceso supone influir en la intensidad, duración, expresión o trayectoria de una emoción de acuerdo con los objetivos de la persona y las condiciones del contexto (Gross, 2014; Reyes-Pérez et al., 2021). Cuando estas habilidades se encuentran limitadas, pueden presentarse respuestas impulsivas, agresivas o evitativas que dificultan la comunicación, la convivencia y el establecimiento de vínculos funcionales con los pares.

La resolución de conflictos se relaciona estrechamente con la regulación emocional, ya que implica reconocer un desacuerdo, contener una reacción inmediata, expresar la propia perspectiva, escuchar a la otra persona y generar alternativas que no recurran a la agresión. Cao et al. (2023) identificaron que una mayor comprensión emocional se relacionaba con el uso de estrategias más positivas para resolver conflictos entre pares y con una menor preferencia por respuestas negativas o agresivas. Por ello, el reconocimiento emocional, la comunicación y la búsqueda de soluciones pacíficas pueden considerarse competencias complementarias dentro del desarrollo socioemocional infantil.

Desde la teoría del apego, las relaciones tempranas con figuras de cuidado sensibles y disponibles

contribuyen a la seguridad emocional y a la construcción de recursos para afrontar situaciones de malestar interpersonal (Bowlby, 1988). De manera complementaria, la teoría del aprendizaje social plantea que las conductas se adquieren y fortalecen mediante la observación, la imitación y las consecuencias recibidas dentro del entorno cotidiano (Bandura, 1977). En una casa hogar, las personas cuidadoras, el personal institucional y los propios pares pueden constituirse en modelos relevantes para la expresión emocional, la comunicación y la respuesta ante los conflictos. En este sentido, Sánchez-Reyes et al. (2019) documentaron que las concepciones de los adultos sobre la niñez orientan sus formas de relación y sus prácticas cotidianas de cuidado.

Las intervenciones socioemocionales desarrolladas mediante actividades lúdicas, dramatizaciones, juegos de roles, ejercicios de reflexión y práctica guiada pueden ofrecer espacios estructurados para que las niñas y los niños identifiquen emociones, ensayen alternativas conductuales y reciban retroalimentación sobre sus formas de interacción. Aunque una parte importante de la evidencia disponible procede de contextos escolares, los programas estructurados de aprendizaje socioemocional han mostrado resultados favorables en habilidades sociales, conducta y ajuste interpersonal, lo que respalda el empleo de estrategias participativas adaptadas a las características de la población y del contexto de aplicación (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; Guevara Benítez et al., 2020; Shi & Cheung, 2024).

En este contexto, el presente estudio se desarrolló a partir de un programa general de habilidades socioemocionales implementado con niñas y niños residentes de una casa hogar de Manzanillo, Colima. El programa incluyó actividades de integración, cooperación, empatía, comunicación verbal y no verbal, escucha activa, asertividad, reconocimiento y expresión emocional, manejo del enojo y resolución pacífica de conflictos. Para los fines de este artículo, el análisis se delimitó a los estilos de comunicación evaluados mediante la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños, mientras que las demás habilidades se consideraron contenidos del programa y no variables de resultado medidas directamente.

El objetivo del presente estudio fue describir la implementación de un programa piloto de habilidades

socioemocionales y explorar los cambios observados en los estilos de comunicación de niñas y niños institucionalizados, mediante la comparación descriptiva de las mediciones pretest y postest obtenidas con la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños.

METODOLOGÍA

Enfoque, alcance y diseño de la investigación

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y con alcance descriptivo-evaluativo. Se empleó un diseño preexperimental de un solo grupo con mediciones pretest y postest, sin grupo de comparación ni asignación aleatoria (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

El diseño permitió comparar descriptivamente la distribución de los estilos de comunicación identificados en dos momentos del programa. Debido al tamaño reducido de la muestra, al muestreo no probabilístico y a la ausencia de un grupo de comparación, los resultados se interpretaron como cambios observados en el grupo evaluado y no como evidencia de eficacia ni como efectos atribuibles exclusivamente a la intervención.

Contexto y participantes

El estudio se realizó en una casa hogar para menores ubicada en Manzanillo, Colima, México. La muestra analítica estuvo conformada por ocho residentes: cinco niños y tres niñas, con edades comprendidas entre los 7 y los 10 años. Los ocho participantes completaron tanto la medición inicial como la medición posterior.

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, determinado por la accesibilidad de la población, el rango de edad, la autorización institucional y la permanencia de los residentes durante el periodo de evaluación. Aunque otros menores participaron en actividades recreativas, de integración y fortalecimiento de habilidades sociales, no fueron incluidos en la muestra analítica porque no completaron las dos mediciones requeridas para la comparación.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron:

a) residir en la institución durante el periodo evaluado;

b) tener entre 7 y 10 años;

c) contar con autorización institucional para participar en las actividades y evaluaciones;

d) participar en el programa de habilidades socioemocionales; y

e) completar las mediciones pretest y postest de la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños.

Se excluyeron del análisis los residentes que no se encontraban dentro del rango de edad establecido, que no completaron alguna de las dos mediciones o cuya permanencia en la institución no permitió contar con información comparable entre el pretest y el postest.

Variable de estudio

La variable principal estuvo constituida por los estilos de comunicación infantil, entendidos como las formas conductuales mediante las cuales las niñas y los niños expresan necesidades, opiniones, emociones y desacuerdos durante sus interacciones sociales.

Para efectos del estudio, los estilos de comunicación se clasificaron en tres categorías:

a) pasivo;

b) agresivo;

c) asertivo.

La clasificación se estableció mediante los resultados obtenidos en la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños.

El reconocimiento y la expresión emocional, el manejo del enojo, la empatía, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos formaron parte de los contenidos del programa. Sin embargo, estas habilidades no fueron evaluadas mediante instrumentos específicos, por lo que no se consideraron variables de resultado independientes. Su inclusión en el artículo se limita a la descripción del contenido y del proceso de implementación.

Instrumento de evaluación

Escala de Comportamiento Asertivo para Niños

Para evaluar los estilos de comunicación se utilizó la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños —*Children's Assertive Behavior Scale*, CABS—, instrumento orientado a identificar patrones de respuesta pasivos, agresivos y asertivos ante situaciones cotidianas de interacción infantil. Para su utilización con población infantil hispanohablante se consideraron los antecedentes de adaptación y estandarización reportados por de la Peña et al. (2003) y Lara Cacho (2002).

La escala se aplicó individualmente dentro de las instalaciones de la institución, procurando condiciones semejantes para todos los participantes y reduciendo posibles distractores. Cuando fue necesario, se brindó apoyo para explicar las instrucciones, sin orientar ni modificar las respuestas.

La medición pretest se realizó los días 19, 20 y 26 de julio de 2025. La medición postest se llevó a cabo los días 4, 5 y 11 de octubre del mismo año. Los ocho participantes incluidos en la evaluación inicial completaron también la evaluación posterior.

La CABS se empleó exclusivamente para identificar los estilos de comunicación predominantes. Por tanto, sus resultados no se interpretaron como mediciones directas de regulación emocional, empatía, resolución de conflictos o calidad general de las relaciones interpersonales.

Programa de habilidades socioemocionales

El programa general se desarrolló entre el 10 de mayo y el 21 de diciembre de 2025 y comprendió 66 encuentros realizados, con una duración aproximada de dos horas cada uno. Las sesiones incluyeron actividades de acercamiento, construcción de confianza, integración grupal, evaluación, fortalecimiento de habilidades sociales y trabajo socioemocional.

Los contenidos abordados durante el programa incluyeron:

a) reconocimiento y expresión de emociones;

b) identificación de respuestas corporales asociadas al enojo;

c) estrategias de respiración y autorregulación;

d) comunicación verbal y no verbal;

e) diferenciación entre respuestas pasivas, agresivas y asertivas;

f) escucha activa;

g) empatía;

h) cooperación y trabajo en equipo;

i) análisis de situaciones problemáticas;

j) búsqueda de alternativas no agresivas; y

k) resolución pacífica de conflictos.

Los 66 encuentros correspondieron al programa general y no exclusivamente a un solo contenido temático. Además de las actividades socioemocionales, se realizaron acciones de acercamiento, integración, observación, evaluación y cierre.

Para los fines de este artículo, se analizaron los estilos de comunicación medidos entre julio y octubre de 2025. En consecuencia, los resultados pretest y postest corresponden al periodo comprendido entre ambas evaluaciones y no representan una valoración final de la totalidad del programa, que concluyó en diciembre.

Procedimiento

El procedimiento se organizó en cuatro fases.

Fase 1. Acercamiento e integración

Durante los primeros encuentros se realizaron actividades recreativas, de integración y cooperación orientadas a construir un vínculo de confianza entre los participantes y los facilitadores. Esta fase también permitió conocer las características generales del contexto institucional, las dinámicas de convivencia y las necesidades socioemocionales identificadas durante el contacto cotidiano con el grupo.

Fase 2. Evaluación inicial

La Escala de Comportamiento Asertivo para Niños se aplicó individualmente a los ocho participantes para identificar el estilo de comunicación predominante antes del periodo de intervención analizado. La aplicación se distribuyó en tres fechas con la finalidad de adecuarse a la disponibilidad y dinámica institucional.

Fase 3. Implementación del programa

Se desarrollaron actividades lúdicas, ejercicios de reflexión, dramatizaciones, juegos de roles y prácticas guiadas. Las sesiones buscaron generar oportunidades para reconocer emociones, expresar necesidades, distinguir respuestas pasivas, agresivas y asertivas, practicar la escucha, manejar situaciones de enojo y proponer soluciones no violentas ante conflictos cotidianos.

Las actividades fueron ajustadas de acuerdo con la edad de los participantes, las condiciones de las instalaciones, la disponibilidad del grupo y las situaciones surgidas durante los encuentros. La implementación fue documentada mediante una bitácora elaborada por los facilitadores.

Fase 4. Evaluación posterior

En octubre de 2025 se aplicó nuevamente la CABS a los mismos ocho participantes y bajo condiciones semejantes a las de la evaluación inicial. Los resultados obtenidos se compararon con los del pretest para identificar cambios descriptivos en la distribución de los estilos de comunicación.

Debido a que el programa general continuó hasta diciembre de 2025, esta segunda aplicación debe entenderse como una medición posterior al periodo de intervención analizado, pero no como una evaluación definitiva de los 66 encuentros.

Bitácora de implementación

Durante el desarrollo del programa se utilizó una bitácora para registrar las fechas, actividades, contenidos, adaptaciones y acontecimientos relevantes de los encuentros. Este recurso permitió reconstruir el proceso de implementación y describir las estrategias utilizadas para trabajar el reconocimiento emocional, la comunicación, el manejo del enojo y la resolución de conflictos.

La bitácora no fue diseñada como una guía de observación estandarizada, no contó con categorías conductuales previamente operacionalizadas ni se utilizó para calcular frecuencias, intensidades o duraciones. En consecuencia, sus registros se emplearon únicamente como información documental para describir el programa y contextualizar los resultados de la CABS. Las apreciaciones de los facilitadores no se consideraron evidencias cuantitativas de cambio.

Análisis de los datos

Los resultados de la CABS se analizaron mediante estadística descriptiva. Para cada medición se calcularon las frecuencias absolutas y los porcentajes correspondientes a los estilos de comunicación pasivo, agresivo y asertivo.

La comparación se efectuó entre la distribución de los estilos observada en el pretest y la registrada en el postest. Debido a que la muestra estuvo integrada por ocho participantes, cada caso representó 12.5 % del total. Por esta razón, los resultados se presentaron mediante frecuencias absolutas y porcentajes, evitando interpretar pequeñas diferencias porcentuales como cambios de gran magnitud.

No se realizaron pruebas de estadística inferencial debido al tamaño de la muestra, al muestreo por conveniencia y a la ausencia de un grupo de comparación. Tampoco se calcularon tamaños del efecto ni se establecieron relaciones causales entre la participación en el programa y los cambios observados.

Consideraciones éticas

El desarrollo de las actividades y la aplicación de los instrumentos contaron con autorización de la institución. La información se manejó de manera confidencial y los participantes fueron identificados mediante códigos, evitando la inclusión de nombres, antecedentes personales u otros datos que permitieran reconocerlos.

Las actividades se realizaron procurando el respeto, la protección integral y el bienestar emocional de las niñas y los niños. La participación se desarrolló dentro de las instalaciones de la casa hogar y se evitó solicitar o exponer información personal sensible frente al grupo.

Limitaciones metodológicas

El estudio presenta limitaciones derivadas del tamaño reducido de la muestra, el muestreo no probabilístico por conveniencia, la ausencia de un grupo de comparación y la realización del programa en una sola institución. Estas condiciones limitan la generalización de los resultados e impiden atribuir los cambios observados exclusivamente a la intervención.

Asimismo, la CABS evaluó estilos de comunicación, pero no midió directamente la regulación emocional, la empatía o la resolución de conflictos. Aunque estas competencias formaron parte del programa, su evolución no puede establecerse objetivamente con los instrumentos utilizados.

La bitácora permitió documentar el proceso, pero no constituyó un instrumento estandarizado de observación. Por ello, las anotaciones de los facilitadores solo ofrecen información contextual y no pueden presentarse como mediciones de cambio conductual.

Finalmente, la evaluación postest se realizó en octubre, mientras que el programa general continuó hasta diciembre de 2025. En consecuencia, los resultados reflejan los cambios observados durante el periodo comprendido entre ambas mediciones y no permiten valorar la totalidad del programa ni la permanencia de los cambios a mediano o largo plazo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños se analizaron mediante frecuencias absolutas y porcentajes, considerando las categorías de comunicación agresiva, pasiva y asertiva en las mediciones pretest y postest.

Tabla 1. Distribución de los estilos de comunicación en las mediciones *pretest* y *postest*

Estilo de comunicación	Pretest, n	Pretest, %	Postest, n	Postest, %
Agresivo	4	50.0	3	37.5
Pasivo	3	37.5	1	12.5
Asertivo	1	12.5	4	50.0
Total	**8**	**100.0**	**8**	**100.0**

Nota. Resultados obtenidos mediante la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños. Cada participante representa 12.5 % de la muestra. La comparación es descriptiva y no permite atribuir los cambios exclusivamente al programa.

Como se observa en la Tabla 1, en la medición inicial predominó el estilo agresivo, seguido del pasivo, mientras que el estilo asertivo se presentó únicamente en uno de los participantes. En la medición posterior, la distribución cambió y el estilo asertivo se convirtió en la categoría más frecuente. Paralelamente, disminuyó la presencia de los estilos pasivo y agresivo. En términos absolutos, la categoría asertiva aumentó en tres casos, la pasiva disminuyó en dos y la agresiva en uno.

Estos resultados muestran una modificación descriptiva en la distribución de los estilos de comunicación durante el periodo evaluado.

El aumento de la categoría asertiva puede interpretarse como una tendencia favorable en las formas de expresión de necesidades, opiniones y desacuerdos dentro del grupo. Sin embargo, el diseño preexperimental utilizado no permite afirmar que esta modificación haya sido producida exclusivamente por el programa. La ausencia de un grupo de comparación impide descartar la influencia de otros factores, como el desarrollo propio de las niñas y los niños, la convivencia cotidiana en la institución, las experiencias escolares, la interacción con las figuras cuidadoras o los acontecimientos ocurridos durante el periodo de estudio.

Desde la teoría del aprendizaje social, los cambios observados resultan compatibles con un proceso de adquisición y fortalecimiento de conductas mediante observación, práctica y retroalimentación. Bandura (1977) plantea que las personas aprenden nuevas formas de comportamiento al observar modelos, ensayar respuestas y recibir consecuencias dentro de su entorno. En el programa se realizaron juegos de roles, dramatizaciones, actividades cooperativas y ejercicios de comunicación que permitieron distinguir entre respuestas pasivas, agresivas y asertivas, así como practicar alternativas de expresión más adecuadas.

Esta interpretación coincide con lo señalado por Guevara Benítez et al. (2020), quienes sostienen que los programas socioemocionales dirigidos a la infancia requieren actividades estructuradas, oportunidades de práctica y estrategias acordes con el nivel de desarrollo de los participantes. En el presente estudio, las actividades de reconocimiento emocional, escucha activa, manejo del enojo, cooperación y resolución pacífica de conflictos ofrecieron un contexto para trabajar habilidades vinculadas con la comunicación. No obstante, debe distinguirse entre los contenidos desarrollados y las variables efectivamente evaluadas: la CABS permitió identificar estilos de comunicación, pero no midió de manera directa regulación emocional, empatía o resolución de conflictos.

Los hallazgos guardan relación con lo reportado por Arias Martínez et al. (2021), quienes documentaron cambios favorables en regulación emocional y ansiedad social después de una

intervención psicodramática con adolescentes institucionalizados. Aunque la población, el diseño y los instrumentos empleados fueron diferentes, ambos estudios muestran que los contextos de cuidado residencial pueden incorporar programas estructurados orientados al fortalecimiento socioemocional.

En contraste, Contreras Navarro et al. (2025) no encontraron diferencias estadísticamente significativas después de implementar un programa de inteligencia emocional con niñas y niños en cuidado residencial. Esta diferencia pone de manifiesto que los resultados de las intervenciones no son uniformes y pueden variar según la edad de los participantes, la duración y frecuencia de las actividades, el tamaño de la muestra, el instrumento utilizado y las características propias de cada institución. Por ello, los cambios observados en este estudio deben interpretarse dentro de las condiciones específicas en las que se desarrolló el programa.

La presencia del estilo agresivo en tres participantes durante el postest indica que la distribución de los estilos de comunicación no se modificó de manera homogénea en el grupo. Este resultado sugiere que algunos patrones de respuesta interpersonal pueden requerir acompañamiento más prolongado, estrategias individualizadas y continuidad en el trabajo cotidiano con las figuras responsables del cuidado.

La disminución de la frecuencia correspondiente al estilo pasivo es compatible con una mayor presencia de formas de comunicación distintas de la pasividad en el postest. Sin embargo, los datos agrupados no permiten establecer la trayectoria individual de cada participante ni identificar qué actividades específicas estuvieron relacionadas con esta variación.

La bitácora de implementación permitió contextualizar el desarrollo del programa y documentar actividades, adaptaciones y situaciones relevantes. En sus registros se señaló que algunos participantes recurrieron, en determinados momentos, a estrategias como respirar, pedir ayuda o intentar dialogar antes de responder agresivamente. Sin embargo, la bitácora no constituyó un instrumento estandarizado de observación, por lo que estas anotaciones deben considerarse información complementaria del proceso y no evidencia cuantitativa adicional de cambio.

La principal aportación del estudio consiste en documentar la aplicación de un programa socioemocional en una población infantil de difícil acceso y describir los cambios observados en los estilos de comunicación durante un periodo específico. Su contribución no radica en demostrar la eficacia del programa, sino en aportar evidencia inicial sobre la implementación de este tipo de experiencias en un contexto mexicano de cuidado residencial.

La interpretación de los resultados también debe considerar que el postest se realizó en octubre de 2025, mientras que el programa general continuó hasta diciembre. En consecuencia, la comparación refleja únicamente el periodo comprendido entre ambas evaluaciones y no constituye una valoración final de la totalidad de los 66 encuentros.

En futuras investigaciones será necesario incorporar muestras más amplias, evaluaciones de seguimiento y grupos de comparación cuando las condiciones éticas e institucionales lo permitan. También sería pertinente utilizar instrumentos específicos para evaluar regulación emocional, empatía y resolución de conflictos, así como registros estandarizados de observación. Estas mejoras permitirían determinar con mayor precisión qué componentes del programa se relacionan con cada cambio y si sus resultados se mantienen a mediano y largo plazo.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió documentar la implementación de un programa piloto de habilidades socioemocionales con niñas y niños residentes de una casa hogar y describir los cambios observados en sus estilos de comunicación durante el periodo comprendido entre las mediciones pretest y postest. Los resultados mostraron una mayor presencia del estilo asertivo en el postest, junto con una disminución de los estilos pasivo y agresivo.

Estos hallazgos deben interpretarse con cautela. El tamaño reducido de la muestra, la ausencia de un grupo de comparación, el muestreo por conveniencia y la realización del postest antes de la conclusión del programa general impiden atribuir los cambios exclusivamente a la intervención o generalizarlos a otras poblaciones. Por ello, los resultados representan tendencias descriptivas del grupo estudiado y no una demostración de eficacia.

La principal aportación del estudio radica en documentar una experiencia de intervención socioemocional en un contexto mexicano de cuidado residencial y en delimitar con claridad las habilidades trabajadas frente a la variable efectivamente evaluada. Aunque el programa incluyó actividades de reconocimiento y expresión emocional, empatía, manejo del enojo, escucha activa y resolución pacífica de conflictos, la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños únicamente permitió valorar los estilos de comunicación.

La presencia del estilo agresivo en parte del grupo indica que los cambios observados no fueron homogéneos y que las actividades grupales podrían requerir acompañamiento más prolongado, estrategias individualizadas y seguimiento posterior. Asimismo, sería conveniente explorar la participación sistemática del personal responsable del cuidado y la integración de estas actividades en la dinámica cotidiana de la institución.

Futuras investigaciones deberán incorporar muestras más amplias, evaluaciones de seguimiento, grupos de comparación cuando las condiciones éticas e institucionales lo permitan e instrumentos específicos para medir regulación emocional, empatía y resolución de conflictos. También será necesario utilizar registros estandarizados de observación que permitan identificar con mayor precisión los cambios conductuales y determinar si estos se mantienen después de concluir el programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amédée, L. M., Cyr-Desautels, L., Bénard, H., Pascuzzo, K., Dubois-Comtois, K., Hébert, M., Matte-Gagné, C., & Cyr, C. (2022). Cognitive flexibility moderates the association between maltreatment and emotion regulation in residential care children of the middle childhood period. *Developmental Child Welfare, 4*(3), 217–234. https://doi.org/10.1177/25161032221100233

Arias Martínez, A., Tena Suck, A., Fernández de Juan, T., & Mancillas, C. (2021). Regulación emocional en adolescentes institucionalizados de la Ciudad de México: Un estudio piloto. *Revista de Psicoterapia, 32*(120), 15–36. https://doi.org/10.33898/rdp.v32i120.480

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Cao, Y., Wang, H., Lv, Y., & Xie, D. (2023). The influence of children's emotional comprehension on peer conflict resolution strategies. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1142373. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142373

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Contreras Navarro, E., Galindo Aldana, G. M., Torres González, C., Montoya Rivera, A., Padilla López, A., & Padilla Bautista, J. A. (2025). Emotional intelligence based program for children in residential care during pandemic lockdown: A pilot intervention study. *Psicumex, 15*, e702. https://doi.org/10.36793/psicumex.v15i1.702

de la Peña, V., Hernández, E., & Rodríguez Díez, F. J. (2003). Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6–12 años). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 8*(2), 11–25. https://doi.org/10.17811/rema.8.2.2003.11-25

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2.ª ed., pp. 3–20). Guilford Press.

Guevara Benítez, C. Y., Rugerio Tapia, J. P., Hermosillo García, Á. M., & Corona Guevara, L. A. (2020).

Aprendizaje socioemocional en preescolar: Fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*, e26. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020: Resultados complementarios*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Resultados_complementarios_EUM.pdf

Lara Cacho, M. del C. (2002). *Estandarización de la escala de asertividad de Michelson y Wood en niños y adolescentes: II* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/228340

Naranjo-García, J. E., Reyes-Pérez, V., & de la Roca Chiapas, J. M. (2025). Relación entre las habilidades sociales y la regulación emocional en niños(as) mexicanos. *Wimblu, 20*(1), 1–18. https://doi.org/10.15517/wl.v20i1.63842

Reyes-Pérez, V., Cruz-Torres, C. E., & Alcázar-Olán, R. J. (2021). Validación del Cognitive Emotion Regulation Questionnaire kids (CERQ-k) en niños mexicanos. *Nova Scientia, 13*(26), 00011. https://doi.org/10.21640/ns.v13i26.2794

Sánchez-Reyes, J. E., Cantor-Jiménez, J., Castro-Sardi, X., & Bolaños, Y. (2019). Concepciones de niño y modos de relación de cuidadores y profesionales con niños institucionalizados, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17*(2), 1–24. https://doi.org/10.11600/1692715x.17209

Shi, J., & Cheung, A. C. K. (2024). Effective components of social emotional learning programs: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 53*(4), 755–771. https://doi.org/10.1007/s10964-024-01942-7

van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Duschinsky, R., Fox, N. A., Goldman, P. S.,

Gunnar, M. R., Johnson, D. E., Nelson, C. A., Reijman, S., Skinner, G. C. M., Zeanah, C. H., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2020). Institutionalisation and deinstitutionalisation of children 1: A systematic and integrative review of evidence regarding effects on development. *The Lancet Psychiatry, 7*(8), 703–720. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30399-2