Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

INTOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN, CONTROL EMOCIONAL Y ESTILO FAMILIAR EN ALUMNOS DE PREESCOLAR

FRUSTRATION TOLERANCE, EMOTIONAL REGULATION, AND FAMILY STYLE IN PRESCHOOLERS

Mariana-Isabel Cadena-De Anda
Jardín de Niños Narciso Mendoza, Jalisco

Juan-Carlos López-Barajas
Universidad de Guadalajara

César-Alfonso Morales-Aceves
Centro Educativo Tlajomulco, Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco

Ismael Alatorre-Osuna
Universidad de Guadalajara

Laura-Victoria Jiménez-Mireles
Centro Universitario Azteca, Centro Educativo Jalisco

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.26721

Intolerancia a la frustración, control emocional y estilo familiar en alumnos de preescolar

Mariana-Isabel Cadena-De Anda[1]
mariana.cadena_s@cetlajomulco.com.mx
https://orcid.org/0009-0000-6137-7264
Jardín de Niños Narciso Mendoza, Jalisco
México

Juan-Carlos López-Barajas
juan.lbarajas@academicos.udg.mx
https://orcid.org/0000-0002-0503-2824
Universidad de Guadalajara, Departamento de Biología Molecular y Genómica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud
México

César-Alfonso Morales-Aceves
cmoralesaceves@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-7398-7071
Centro Educativo Tlajomulco, Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco, México, y Colegio Gómez de Mendiola
México

Ismael Alatorre-Osuna
alatorreismael77@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-7993-195X
Escuela de Enfermería y Nutrición Jalisco, incorporada a la Universidad de Guadalajara, Guadalajara
México

Laura-Victoria Jiménez-Mireles
lic.jimenezvictoria0227@cuazteca.edu.mx
https://orcid.org/0009-0006-0352-2949
Centro Universitario Azteca, Centro Educativo Jalisco, A.C., incorporado a la SEP, Jalisco País
México

RESUMEN

Introducción. En preescolar, esperar un turno, equivocarse o perder un juego puede desencadenar llanto, enojo o el abandono de la actividad. Cuando estas reacciones son recurrentes, detienen el trabajo del grupo y dejan en manos del adulto una regulación que el niño todavía no logra por sí mismo. **Objetivo.** Analizar la relación entre la intolerancia a la frustración, el control emocional y el estilo familiar en alumnos de segundo grado de preescolar. **Métodos.** Estudio no experimental, transversal, de alcance descriptivo y analítico, con enfoque mixto de predominio cualitativo, realizado en el ciclo escolar 2025-2026 en un jardín de niños público de Jalisco. Se trabajó con el censo del grupo (13 niñas y niños de 3 y 4 años). Se emplearon observación sistemática, registro anecdótico, diagnóstico grupal, una escala de observación del control emocional de seis ítems y un registro del estilo familiar. Se estimaron estadísticos descriptivos, el coeficiente alfa de Cronbach con su intervalo de confianza, la ji cuadrada, la prueba exacta de Fisher y la razón de momios. **Resultados.** La intolerancia se concentró ante la espera, el error y las reglas, con alta dependencia del adulto. La escala mostró una consistencia interna excelente (alfa de 0.960; intervalo de confianza al 95% de 0.914 a 0.986). Aceptar el error fue el aspecto más débil: solo dos de trece niños lo lograban de forma autónoma. Seis de siete niños de familias sobreprotectoras o de satisfacción inmediata presentaron autorregulación baja, frente a uno de seis de familias estructuradas (p de Fisher de 0.029; phi de 0.69). **Conclusiones.** La dificultad no fue cognitiva, sino una autorregulación todavía dependiente del adulto y asociada con la forma en que la familia responde al malestar del niño. Atender la frustración en preescolar exige trabajar a la vez en el aula y con las familias, mediante experiencias de frustración graduada y acompañada.

Palabras clave: Frustración; Regulación Emocional; Autocontrol; Preescolar; Relaciones Padres-Hijo.

[1] Autor principal.
Correspondencia: mariana.cadena_s@cetlajomulco.com.mx

Frustration Tolerance, Emotional Regulation, and Family Style in Preschoolers

ABSTRACT

Introduction. In preschool, waiting for a turn, making a mistake or losing a game can trigger crying, anger or abandoning the activity. When these reactions recur, they halt group work and leave to the adult a regulation the child cannot yet achieve alone. **Objective.** To analyze the relationship between frustration intolerance, emotional control and family style in second-grade preschool children. **Methods.** Non-experimental, cross-sectional study with descriptive and analytical scope and a mixed, mainly qualitative approach, conducted during the 2025-2026 school year at a public kindergarten in Jalisco. The whole group was included (13 children aged 3 and 4). Systematic observation, anecdotal records, a group diagnosis, a six-item emotional control observation scale and a family style record were used. Descriptive statistics, Cronbach's alpha with its confidence interval, chi-square, Fisher's exact test and the odds ratio were estimated. **Results.** Intolerance concentrated around waiting, mistakes and rules, with strong reliance on the adult. The scale showed excellent internal consistency (alpha of 0.960; 95% confidence interval 0.914 to 0.986). Accepting mistakes was the weakest area: only two of thirteen children managed it autonomously. Six of seven children from overprotective or immediate-gratification families showed low self-regulation, compared with one of six from structured families (Fisher's p of 0.029; phi of 0.69). **Conclusions.** The difficulty was not cognitive but a self-regulation still dependent on the adult and associated with how the family responds to the child's distress. Addressing frustration in preschool requires working both in the classroom and with families through graduated, accompanied frustration experiences.

Keywords: Frustration; Emotional Regulation; Self-Control; Child, Preschool; Parent-Child Relations.

Artículo recibido 20 agosto 2026
Aceptado para publicación: 20 setiembre 2026

INTRODUCCIÓN

En un aula de preescolar la frustración llega en formas pequeñas y cotidianas: no ser el primero en la fila, que la torre de bloques se caiga, perder en la lotería o escuchar un "ahora no". Para un niño de tres o cuatro años ninguna de estas situaciones es menor. Lo que hace con ese malestar, si llora y se retira, si busca de inmediato a la maestra o si puede nombrar lo que siente y volver a intentarlo, depende de una capacidad que apenas se está formando y que condiciona buena parte de lo que ocurrirá después en su vida escolar: la regulación emocional.

La educación emocional entiende esa regulación como una competencia que se aprende y que, por lo tanto, puede enseñarse de forma intencionada (Bisquerra, 2009). Su importancia trasciende el momento: las competencias socioemocionales tempranas sostienen la adaptación escolar y se asocian con el éxito académico y social posterior (Denham, 2006). En los primeros años, además, la regulación no es todavía un logro individual. Vygotsky (1978) explicó que las funciones psicológicas aparecen primero en la interacción con otros y solo después se interiorizan; la investigación actual describe ese tránsito como el paso de la corregulación con el adulto hacia la autorregulación, y subraya que la familia es el primer sistema en el que ocurre (Paley y Hajal, 2022).

De ahí que la manera en que madres y padres responden al malestar del hijo tenga consecuencias. La regulación emocional de los propios padres se relaciona con sus prácticas de crianza y con el ajuste de los hijos (Zimmer-Gembeck et al., 2022), y los programas que enseñan a las familias a acompañar las emociones del niño, en lugar de suprimirlas o resolverlas por él, mejoran la comprensión y la regulación emocional infantil con efectos de magnitud media (England-Mason et al., 2023). En la escuela, las intervenciones socioemocionales dirigidas a todo el grupo elevan la competencia emocional de los preescolares y alcanzan efectos mayores cuando involucran a las familias (Luo et al., 2022; Dong et al., 2023). También importa lo que hace la educadora en el instante del conflicto: reflejar, nombrar y validar la emoción, junto con preguntas que ayuden al niño a pensar qué puede hacer, se asocia con una autorregulación más independiente (Silkenbeumer et al., 2024).

En México, el Plan de Estudio 2022 sitúa el desarrollo socioemocional dentro del campo formativo De lo Humano y lo Comunitario (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Sin embargo, son escasos los trabajos que documenten, desde un aula concreta de preescolar público y con datos sistemáticos,

cómo se manifiesta la intolerancia a la frustración y qué relación guarda con el contexto familiar. Sin ese diagnóstico fino, las estrategias escolares tienden a ser genéricas y dejan fuera a la familia, que es justamente donde se aprende la primera forma de lidiar con el malestar.

Este estudio surgió en un grupo de segundo grado en el que las reacciones ante la espera, el error y las reglas detenían con frecuencia la actividad. El objetivo fue analizar la relación entre la intolerancia a la frustración, el control emocional y el estilo familiar en alumnos de segundo grado de preescolar. Se partió de dos supuestos: que la intolerancia se manifiesta ante situaciones de espera, error o dificultad y afecta la participación, y que la limitada autorregulación está influida por factores familiares.

Material y métodos

Se realizó un estudio no experimental y transversal, de alcance descriptivo y analítico, con enfoque mixto de predominio cualitativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Las conductas se observaron tal como ocurrieron en la jornada escolar, sin manipular condiciones; las estrategias que la docente utilizó durante el ciclo se consideraron parte del contexto de su práctica y no una intervención experimental.

El universo estuvo formado por los 13 alumnos, de 3 y 4 años, del segundo grado, grupo “B”, del Jardín de Niños Narciso Mendoza, en Jalisco, durante el ciclo escolar 2025-2026. Se trabajó con un censo, por lo que no se calculó tamaño de muestra; el grupo era el que atendía la docente investigadora. Se incluyó a los alumnos inscritos en el grupo, con consentimiento de su madre, padre o tutor y con participación suficiente en las situaciones observadas. Se excluiría a quienes retiraran la autorización o causaran baja, y se eliminarían los registros incompletos o duplicados. Ningún alumno fue excluido ni eliminado.

La técnica principal fue la observación sistemática con una guía organizada en torno a las situaciones que el diagnóstico había señalado como detonantes: espera de turnos, error, reglas y límites, retos, cambios de actividad, pérdida en juegos y solicitud de ayuda. En cada episodio se anotaron el antecedente, la emoción expresada, la conducta, la intervención docente y la respuesta posterior del niño. El registro anecdótico documentó las situaciones más significativas y el diagnóstico grupal aportó los antecedentes del contexto social, escolar y del aula.

Para el componente cuantitativo se elaboró una escala de observación del control emocional con seis ítems derivados de la matriz de categorías: espera su turno sin desorganizarse; acepta el error y continúa;

expresa con palabras lo que siente o necesita; recupera la calma después de un episodio; acepta reglas y acuerdos; y se regula sin la intervención inmediata del adulto. Cada ítem se calificó de 1 (no lo logra) a 4 (lo logra de forma autónoma), con un puntaje total de 6 a 24. El estilo familiar predominante de cada alumno se clasificó como sobreprotector o de satisfacción inmediata, o bien como estructurado o democrático, a partir del diagnóstico y del trato cotidiano con las familias.

La información cualitativa se analizó por categorías, subcategorías y códigos. Los datos de la escala se capturaron en Microsoft Excel con códigos (alumno 01 a 13) y los cálculos se verificaron con Python (SciPy). Se obtuvieron media (M), desviación estándar (DE), mediana (Md) y porcentaje de alumnos con desempeño autónomo por ítem; la normalidad del puntaje total se examinó con la prueba de Shapiro-Wilk. La consistencia interna se estimó con el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), su intervalo de confianza al 95% por el método de Feldt, la correlación ítem-total corregida y el alfa si se elimina el ítem; se interpretó con los criterios de George y Mallery (2003), y las correlaciones entre ítems se describieron con el coeficiente de Spearman. Para el segundo supuesto, cada alumno se clasificó con autorregulación baja o alta a partir de su promedio en la escala (punto de corte en 3, "lo logra con ayuda mínima") y se cruzó con el estilo familiar en una tabla de 2 × 2. Se aplicó la ji cuadrada de independencia ($\alpha = 0.05$) con y sin corrección de Yates; como las cuatro frecuencias esperadas fueron menores de 5, la decisión se tomó con la prueba exacta de Fisher (Cochran, 1954). La magnitud se expresó con el coeficiente phi y la razón de momios con su intervalo de confianza al 95% (método de Woolf).

Se obtuvo la autorización de la institución y el consentimiento informado de madres, padres o tutores, quienes conservaron el derecho de retirarlo. Las observaciones se hicieron dentro de la dinámica escolar ordinaria, sin procedimientos de riesgo físico o emocional, y los nombres se sustituyeron por códigos. La información se usó con fines académicos y se evitó cualquier interpretación que etiquetara a los niños o a sus familias.

Resultados

El análisis cualitativo mostró que la intolerancia a la frustración no era un fenómeno disperso, sino que se concentraba en momentos reconocibles de la jornada (Tabla 1). Ante la espera, el error o no ser el primero, algunos niños lloraban, gritaban o se negaban a seguir; otros dejaban de intentarlo y buscaban

a la docente para que resolviera la situación. Cada episodio desviaba la atención del grupo hacia la contención del niño. Al mismo tiempo, el grupo reconocía emociones básicas y mostraba empatía entre compañeros, lo que ofrecía una base sobre la cual trabajar.

En la escala, las medias por ítem oscilaron entre 2.62 y 3.15 sobre 4 puntos (Tabla 2). La Figura 1 muestra cómo se distribuyeron los niveles de logro: aceptar el error y continuar fue el aspecto más débil (M = 2.62), pues cinco niños no lo lograban o lo hacían solo con ayuda constante y apenas dos lo lograban de forma autónoma. Le siguieron regularse sin la intervención inmediata del adulto (M = 2.77) y aceptar reglas y límites (M = 2.85). El aspecto más fuerte fue recuperar la calma después de un episodio (M = 3.15), con cinco niños autónomos. El puntaje total tuvo una media de 17.31 (DE = 4.73; Md = 18; rango 10 a 23) y una distribución compatible con la normalidad (Shapiro-Wilk, W = 0.908; p = 0.172).

Tabla 1. Síntesis de hallazgos cualitativos por categoría (n = 13)

Categoría (código)	Evidencia observada	Interpretación
Reacciones emocionales intensas (REAC-INT)	Llanto, enojo, gritos o rechazo a continuar ante la espera, el error o no ser el primero	Respuestas poco reguladas ante frustraciones cotidianas
Dependencia del adulto (DEP-ADULTO)	Búsqueda constante de validación, consuelo o solución inmediata de la docente	La regulación aún ocurre con el adulto, no de forma autónoma
Contexto familiar (CTX-FAM)	Familias que intervienen de inmediato ante el malestar y evitan la espera o el error	Escasa exposición gradual a la frustración fuera del aula
Interrupción de la actividad (INTER-PED)	La atención del grupo se desvía y la docente se dedica a contener al alumno	La desregulación afecta la continuidad del aprendizaje y la convivencia
Fortalezas del grupo (FORT-GRUPO)	Empatía entre compañeros, reconocimiento de emociones básicas, disposición a participar cuando se sienten seguros	Base favorable para estrategias de regulación

Nota. Elaboración propia a partir de la observación sistemática, el registro anecdótico y el diagnóstico grupal.

Figura 1: Distribución de los niveles de logro por ítem de la escala de control emocional, ordenados de mayor a menor media (n = 13)

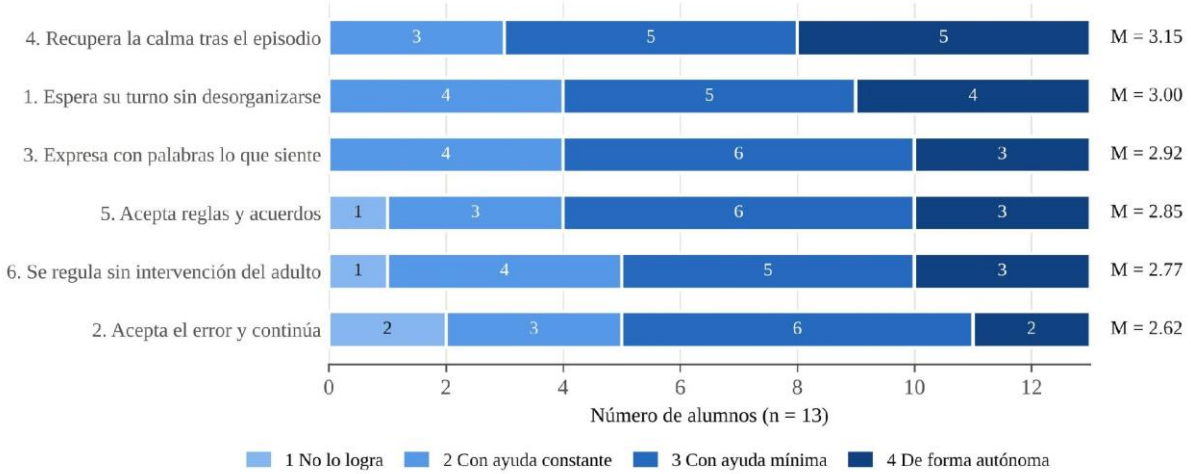


Tabla 2. Estadísticos descriptivos y de confiabilidad de la escala de observación del control emocional (n = 13)

Ítem	M	DE	Md	% autónomo	r ítem-total	α si se elimina
1. Espera su turno sin desorganizarse	3.00	0.82	3	30.8	0.96	0.944
2. Acepta el error y continúa	2.62	0.96	3	15.4	0.89	0.952
3. Expresa con palabras lo que siente	2.92	0.76	3	23.1	0.75	0.965
4. Recupera la calma tras el episodio	3.15	0.80	3	38.5	0.90	0.950
5. Acepta reglas y acuerdos	2.85	0.90	3	23.1	0.87	0.953
6. Se regula sin intervención del adulto	2.77	0.93	3	23.1	0.89	0.951
Puntaje total (6 a 24)	**17.31**	**4.73**	**18**	---	---	**0.960**

Nota. Escala de 1 (no lo logra) a 4 (lo logra de forma autónoma). M = media; DE = desviación estándar; Md = mediana; % autónomo = alumnos con puntaje 4; r ítem-total = correlación ítem-total corregida. Alfa de Cronbach = 0.960 (IC 95% de Feldt: 0.914 a 0.986).

La escala alcanzó una consistencia interna excelente (α = 0.960; IC 95%: 0.914 a 0.986). Las correlaciones ítem-total corregidas fueron de 0.75 a 0.96, ningún ítem elevaba el alfa al eliminarse salvo la expresión verbal, que lo llevaba apenas a 0.965, y las correlaciones de Spearman entre ítems fueron de 0.63 a 0.94. El niño que se regulaba en una situación tendía a hacerlo en todas. Un alfa tan alto también puede reflejar cierta redundancia entre ítems (Oviedo y Campo-Arias, 2005), y con 13 alumnos describe la confiabilidad en este grupo, no la del instrumento en general.

El cruce entre estilo familiar y nivel de autorregulación produjo el contraste más marcado del estudio

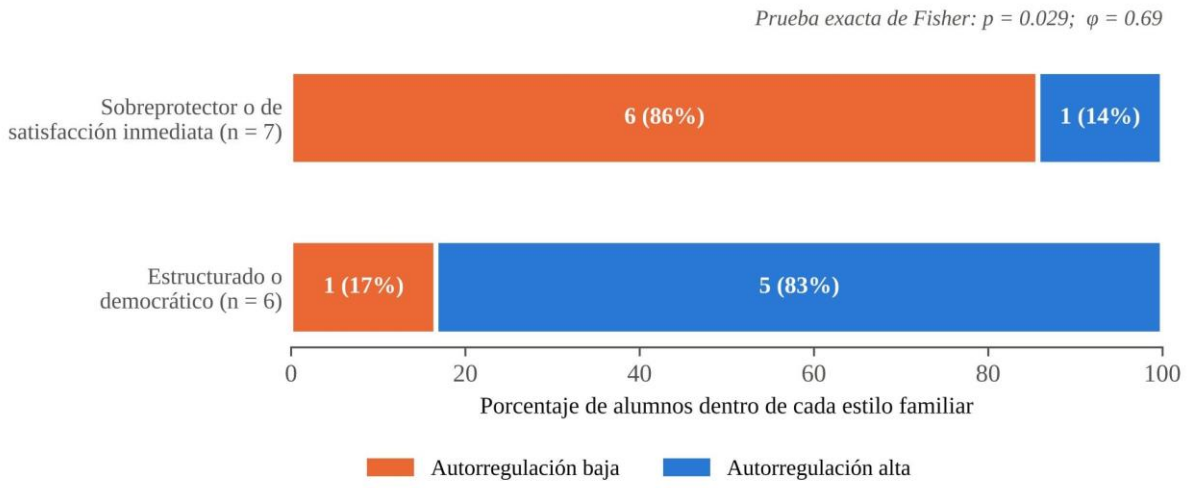
(Tabla 3, Figura 2). De los siete niños cuyas familias tendían a resolver de inmediato su malestar, seis (86%) tuvieron autorregulación baja; de los seis con familias más estructuradas, cinco (83%) tuvieron autorregulación alta. La prueba exacta de Fisher indicó una asociación significativa ($p = 0.029$) de magnitud considerable ($\varphi = 0.69$), con una razón de momios de 30.0 cuyo intervalo de confianza (1.5 a 611.8) es muy amplio por el tamaño del grupo. Con la corrección de Yates, el valor p quedó en el límite (0.053).

Tabla 3. Estilo familiar y nivel de autorregulación: frecuencias observadas (esperadas) y pruebas de asociación

Estilo familiar	Autorregulación baja	Autorregulación alta	Total
Sobreprotector o de satisfacción inmediata	6 (3.77)	1 (3.23)	7
Estructurado o democrático	1 (3.23)	5 (2.77)	6
Total	7	6	13
Ji cuadrada de Pearson	$\chi^2 = 6.198$; gl = 1; p = 0.013		
Ji cuadrada con corrección de Yates	$\chi^2 = 3.731$; p = 0.053		
Prueba exacta de Fisher (bilateral)	p = 0.029		
Coeficiente phi	$\varphi = 0.69$		
Razón de momios (IC 95%, Woolf)	30.0 (1.5 a 611.8)		

Nota. gl = grados de libertad; IC = intervalo de confianza. Las cuatro frecuencias esperadas fueron menores de 5, por lo que la decisión se basó en la prueba exacta de Fisher.

Figura 2: Nivel de autorregulación según el estilo familiar predominante



Discusión

Los resultados describen un grupo que ya reconoce las emociones, pero que todavía no puede regularlas sin ayuda. Que el ítem más alto fuera recuperar la calma y los más bajos aceptar el error y regularse sin el adulto es coherente con esa etapa: el niño logra volver al equilibrio cuando alguien lo acompaña, pero aún no inicia por sí mismo el proceso. Es la corregulación que describen Paley y Hajal (2022) y que, en la lógica de Vygotsky (1978), precede a la autorregulación. Visto así, la dependencia de la docente no es solo un problema que eliminar, sino el punto de partida desde el cual el apoyo puede retirarse de manera gradual.

La debilidad en la aceptación del error merece atención particular. Equivocarse es la experiencia más frecuente del aprendizaje; un niño que abandona cada vez que se equivoca pierde, día tras día, las oportunidades de práctica que el aula le ofrece. La literatura sobre socialización emocional en la escuela sugiere que la respuesta de la educadora en ese momento, más que la instrucción formal sobre emociones, es lo que favorece una regulación independiente (Silkenbeumer et al., 2024).

La asociación con el estilo familiar es el hallazgo más relevante y también el que exige más cautela. Concuerda con la evidencia de que la forma en que los padres manejan sus propias emociones y las de sus hijos se relaciona con el ajuste infantil (Zimmer-Gembeck et al., 2022) y con el efecto positivo de los programas que enseñan a las familias a acompañar, sin resolver por el niño, sus emociones (England-Mason et al., 2023). Si cada frustración se evita o se resuelve de inmediato en casa, el niño llega al aula sin práctica en tolerar la espera o el error. Pero la prueba indica asociación, no causa: es posible que niños con temperamento más reactivo provoquen respuestas parentales más protectoras, y no a la inversa. La amplitud del intervalo de la razón de momios recuerda, además, que la magnitud exacta del efecto es todavía incierta.

De estos resultados se desprende una ruta de frustración graduada y acompañada con cinco componentes: juegos y retos con errores previstos en los que la educadora modela en voz alta cómo reintentar; retiro progresivo del apoyo adulto, que pasa de acompañar a solo recordar la estrategia y finalmente a observar; juegos cooperativos con turnos breves y visibles que alargan poco a poco la espera; un rincón y materiales para nombrar emociones, apoyados en la empatía que el grupo ya muestra; y orientación a las familias para acompañar pequeñas frustraciones en casa sin resolverlas de inmediato.

Su lógica coincide con lo que la evidencia reporta como eficaz: trabajo socioemocional con todo el grupo y con participación de las familias (Luo et al., 2022; Dong et al., 2023).

El estudio tiene limitaciones claras. El grupo es pequeño, todas las frecuencias esperadas fueron menores de 5 y el resultado pierde significancia con la corrección de Yates, de modo que la asociación debe tomarse como un indicio sólido, pero no concluyente. La escala y la clasificación del estilo familiar las realizó una sola observadora, que además era la docente del grupo, sin estimar la concordancia con un segundo observador; el estilo familiar no se midió con un instrumento estandarizado. El diseño transversal no permite valorar el efecto de las estrategias, y los hallazgos corresponden a un grupo y un contexto específicos.

CONCLUSIONES

En este grupo de segundo grado de preescolar, la intolerancia a la frustración se manifestó de forma recurrente ante la espera, el error y las reglas, y se acompañó de una autorregulación aún dependiente del adulto, con su punto más débil en la aceptación del error. El nivel de autorregulación se asoció con el estilo familiar: seis de cada siete niños de familias sobreprotectoras o de satisfacción inmediata mostraron autorregulación baja. El problema no fue de capacidad cognitiva, sino de oportunidades para aprender a tolerar el malestar con acompañamiento. La principal implicación es que la frustración en preescolar no puede atenderse solo dentro del aula: requiere una alianza explícita con las familias. La escala de observación mostró un comportamiento consistente y, junto con la ruta de estrategias propuesta, puede retomarse en contextos semejantes; su efecto deberá probarse con diseños que incluyan medición antes y después, más de un observador y grupos más amplios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.

Cochran, W. G. (1954). Some methods for strengthening the common χ^2 tests. Biometrics, 10(4), 417-451. https://doi.org/10.2307/3001616

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297-334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early Education and Development, 17(1), 57-89.

https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Dong, X., Burke, M. D., Ramirez, G., Xu, Z., y Bowman-Perrott, L. (2023). A meta-analysis of social skills interventions for preschoolers with or at risk of early emotional and behavioral problems. Behavioral Sciences, 13(11), 940. https://doi.org/10.3390/bs13110940

England-Mason, G., Andrews, K., Atkinson, L., y Gonzalez, A. (2023). Emotion socialization parenting interventions targeting emotional competence in young children: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. Clinical Psychology Review, 100, 102252. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102252

George, D., y Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4.ª ed.). Allyn & Bacon.

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

Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J., y Polignano, J. (2022). Systematic review and meta-analysis of classroom-wide social-emotional interventions for preschool children. Topics in Early Childhood Special Education, 42(1), 4-19. https://doi.org/10.1177/0271121420935579

Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(4), 572-580.

Paley, B., y Hajal, N. J. (2022). Conceptualizing emotion regulation and coregulation as family-level phenomena. Clinical Child and Family Psychology Review, 25(1), 19-43. https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP.

Silkenbeumer, J., Lüken, L. M., Holodynski, M., y Kärtner, J. (2024). Emotion socialization in early childhood education and care: How preschool teachers support children's emotion regulation. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 4, 100057. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100057

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Zimmer-Gembeck, M. J., Rudolph, J., Kerin, J., y Bohadana-Brown, G. (2022). Parent emotional regulation: A meta-analytic review of its association with parenting and child adjustment. International Journal of Behavioral Development, 46(1), 63-82. https://doi.org/10.1177/01650254211051086