

01968



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

MODULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS
PREESCOLARES

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

LIC. ULISES XOLOCOTZIN ELIGIO

DIRECTORA DEL REPORTE: DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ

JURADO DEL EXAMEN: MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO

DRA. GLORIA SILVIA MACOTELA FLORES

DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO

DR. SAMUEL JURADO CÁRDENAS

MTRA. ROXANA PASTOR FASQUELLE

MTRO. FERNANDO PASCUAL VÁZQUEZ PINEDA



MÉXICO, D.F.

2005

m349098



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Este trabajo está dedicado a mi familia,
por su amor extremo

Inspirado por Sarah,
ella sabe por qué.

Agradecimientos a Lizbeth por su apoyo en todos aspectos,
a Susana y a todas las Doctoras y Maestras
de la residencia en Psicología Escolar.

Respeto para mis compañeros:
Germán, María de Jesús y María Fernanda

Gracias a:

Arturo, Aktezali, Alam, Daniela, Martín, Yeimi, Aarón, Andrea,
Brandon, Héctor, Jessica, Josué, Martha, Mauricio, Sandra, Saúl,
Vanessa, Maestra Claudia y autoridades de la Estancia 2 del ISSSTE

¡Cuán poco motivo tenemos para confiar
en nuestra razón si,
en una de las partes más importantes
de nuestro anhelo de saber,
no sólo nos abandona,
sino que nos entretiene
con ilusiones,
para acabar
engañándonos!

Immanuel Kant, 1781

Índice

	Resumen	3
	Introducción	4
Primera parte	Antecedentes y fundamentos	
	Capítulo I	
	Antecedentes históricos del estudio de las emociones	
	<i>Grecia clásica: Aristóteles y los filósofos Estoicos</i>	8
	<i>Siglos XVI – XVIII: Descartes, Spinoza y la Ilustración</i>	9
	<i>Siglos XIX y XX: El naturalismo y la emergencia de la Psicología</i>	11
	<i>Siglo XXI: Cognición, emoción y socialización. La interactividad esencial</i>	14
	Capítulo II	
	Fundamentos teóricos	
	Cognición, emoción y socialización del niño preescolar	18
	El concepto de “Modulación Emocional”	21
	<i>Expresión Social Emocional</i>	21
	<i>Regulación Social Cognitiva</i>	22
	Capítulo III	
	Las emociones en el contexto educativo preescolar	
	<i>Antecedentes de la “Educación emocional” en preescolar</i>	25
	<i>Hacia la integración de las emociones en el currículum preescolar mexicano</i>	27
Segunda parte	Método	
	Estudio i	
	Introducción	32
	Método	33
	<i>Objetivos</i>	33
	<i>Hipótesis</i>	33
	<i>Variables</i>	34
	<i>Diseño</i>	35
	<i>Sujetos</i>	36

<i>Escenarios</i>	36
<i>Sistema de registro</i>	37
Procedimiento	37
Resultados	38
<i>Resultados grupales</i>	38
<i>Resultados individuales</i>	41
Estudio ii	
Introducción	48
Método	49
<i>Objetivos</i>	49
<i>Hipótesis</i>	49
<i>Variables</i>	50
<i>Diseño</i>	52
<i>Sujetos</i>	52
<i>Escenario</i>	52
<i>Sistema de registro</i>	52
Procedimiento	53
Resultados	54
<i>Resultados intergrupales</i>	54
<i>Resultados intragrupal</i>	55
<i>Resultados individuales</i>	49
Estudio iii: Manifestaciones de la modulación emocional	
<i>Introducción</i>	65
<i>Objetivos</i>	66
<i>Participantes</i>	66
<i>Contexto</i>	66
<i>Método y técnicas de recolección de datos</i>	67
<i>Proceso del análisis de datos</i>	68
<i>Resultados</i>	69
Discusión	74
Conclusiones	79
Referencias	81
Anexos	
<i>Programa para la promoción de la Modulación Emocional</i>	
<i>Registros conductuales</i>	

Resumen

El presente trabajo reporta la experiencia profesional del autor, adquirida durante el curso de la Maestría en Psicología de la UNAM. Se describe una investigación aplicada a la solución de necesidades de un salón preescolar. Estas necesidades fueron reportadas por la maestra y detectadas con la observación sistemática y la convivencia con los niños. Los objetivos de la intervención fueron: la reducción de comportamientos inadaptados y la promoción del desarrollo emocional.

El fundamento teórico-metodológico de la investigación se basa en la fenomenología de las emociones. El marco teórico integra los antecedentes más importantes del estudio de las emociones en Psicología con las aproximaciones contemporáneas para formular el concepto de *modulación emocional*. A partir de este concepto, se desarrolló el "Programa de estimulación de la modulación emocional". La efectividad de este programa para lograr los objetivos de la intervención fue probada en dos estudios, con dos grupos distintos. El diseño experimental y los resultados de estos estudios permitieron demostrar la efectividad del programa, con beneficios cualitativamente distintos a nivel individual, pero igualmente importantes a nivel grupal. Un tercer estudio, de corte cualitativo, permitió explorar las características elementales de la interacción entre los procesos cognitivos, emocionales y de socialización, lo que permite apreciar las manifestaciones no observables de la modulación emocional.

Los resultados de los tres estudios se discuten a la luz del marco teórico. Se concluye que, dada su importancia como aspecto fundamental de la experiencia humana, la emocional debe considerarse como un área fundamental del desarrollo infantil, y así aparecer en el currículum preescolar mexicano.

Introducción

Este trabajo reporta la experiencia profesional desarrollada durante la residencia en una Estancia de Bienestar Infantil del ISSSTE. Dicha experiencia, ha sido el resultado de aplicar la formación académica propia del curso de Maestría en Psicología de la UNAM, realizado por el autor durante el periodo 2003-2005. En este reporte se describe una investigación aplicada, dirigida a la satisfacción de necesidades de intervención psicológica en uno de los salones de Preescolar de la estancia mencionada. La intervención se dirigió a la promoción del desarrollo emocional de los niños participantes, con el objetivo general de fomentar su adaptación al salón. Con el logro de este objetivo, se buscó la satisfacción de dos necesidades del contexto: reducción de comportamientos inadaptados y desarrollo de habilidades de socialización y de expresión emocional adecuada. Estas necesidades fueron, tanto reportadas por la maestra, como detectadas con la observación sistemática y la convivencia con los niños dentro del aula. El marco teórico y el diseño metodológico del trabajo se basan en la fenomenología de las emociones. El reporte se presenta en dos partes, *antecedentes y método*.

La primera parte contiene tres capítulos. En el primero se narra la historia del estudio de las emociones, desde la Grecia clásica hasta las aproximaciones contemporáneas. El segundo capítulo describe las características que la interacción entre los procesos de cognición, emoción y socialización, adquiere entre los 5 y los seis años de edad; también se presenta la definición de *modulación emocional*, concepto fundamental de esta investigación. En el tercer capítulo, se describe el papel de las emociones en el contexto educativo preescolar y los antecedentes de su integración al currículum preescolar mexicano.

En la segunda parte se describen, tanto método como resultados, de los dos estudios de investigación aplicada y de un estudio cualitativo de tipo exploratorio. En el método de los dos primeros estudios, se describen los diseños experimentales e instrumentos de medición utilizados, así como las características y aplicación de "Programa de estimulación de la modulación emocional". El diseño de este programa estuvo dirigido a niños de entre 5 y 6 años y sus actividades se basaron en juego simbólico y de representación. En ambos estudios se identificaron, gráfica y/o estadísticamente, cambios en el desarrollo de la modulación emocional de los niños participantes, a partir de la aplicación del programa mencionado. En el estudio cualitativo, se describen los métodos y técnicas de recolección de datos, el proceso de su análisis y los resultados obtenidos, que permitieron la representación gráfica de la estructura y dinámica de la modulación emocional.

Al final del reporte, los resultados son discutidos a la luz de los antecedentes presentados en la primera parte. Se enfatizan, la satisfacción de las necesidades del contexto y los beneficios para los niños participantes, como los logros concretos de la intervención reportada; pero también se hacen conclusiones acerca de la importancia teórica y metodológica de esta investigación, tanto para el estudio del desarrollo emocional como para los contextos educativos preescolares.

PRIMERA PARTE

**Antecedentes y
Fundamentos**

Capítulo I

Antecedentes históricos del estudio de las emociones

Fuera del ámbito religioso, el estudio de la emoción comienza en la Grecia clásica y se suspende con el oscurantismo medieval. Resurge con René Descartes en el siglo XVI y continúa durante el XVII con La Ilustración, período en que se sentaron las bases de su estudio científico. Posteriormente, durante el siglo XIX y hasta el primer cuarto del siglo XX, la emoción deja de ser un objeto exclusivo de la Filosofía y comienza a estudiarse desde la Biología, la Fisiología y la naciente Psicología. En general, con excepción de la escuela psicoanalítica y la psicología soviética (específicamente, los trabajos iniciados por L. S. Vygotski en los 30's y continuados por A. R. Luría y A. N. Leont'ev en los 50's), a principios del siglo XX la Psicología se enfocó al estudio de la conducta y de lo observable, disminuyendo su énfasis en aspectos no observables, como emoción y conciencia. A finales del siglo XX renace el interés científico por las emociones y es a partir de este renacimiento, que se ha desarrollado un importante cúmulo de datos y teorías, a menudo emanadas de una aproximación multidisciplinaria, en la que se considera a la emoción como un proceso básico, interactivo con otros como la cognición y la socialización. A continuación, se presenta una breve descripción del desarrollo histórico del estudio de las emociones; desde las bases filosóficas de su conocimiento a las aproximaciones de la ciencia contemporánea.

La Grecia clásica: Aristóteles y los filósofos Estoicos

Aristóteles (384-322 A. C.) abordó el tema de la emoción a partir de su interés por la ética, en sus obras "Retórica", "De Anima" y "Ética nicomaquea". Antecedió las aproximaciones de la psicología contemporánea al proponer que las emociones se componen de elementos cognoscitivos (creencias y expectativas) y sensaciones físicas (La Freniere, 2000). Esto es evidente en "Retórica", obra en la que define emoción como "... *aquello que hace que una persona se transforme a tal grado que su juicio queda afectado, y algo que va acompañado de placer y dolor. Los ejemplos de emociones incluyen la cólera, el temor, la lástima y otras semejantes, así como sus opuestas*". (Aristóteles, 1378^a20-1380^a4 A. C.).

Este filósofo propuso que, en principio, existe una dualidad racional – irracional. Sin embargo, no determinó un divisionismo radical, sino que consideró ambas partes como unidad. Negó el dualismo mente – cuerpo argumentando que creencias, movimientos corporales y cambios fisiológicos son elementos inseparables de la emoción, y que una emoción puede ser todos estos elementos a la vez.

Estudió el enojo, describiendo que el estímulo causante podía ser incluso imaginado o incorrectamente interpretado, pero el enojo producido sería una emoción auténtica. Este es el argumento básico de las aproximaciones cognitivas actuales, enmarcadas dentro del *paradigma del procesamiento de información* y centradas en la interpretación que hace un sujeto de los estímulos y no en los estímulos.

Cuatrocientos años después los filósofos Estoicos, Crisipo y Séneca principalmente, retomaron la visión aristotélica que integraba la emoción con la cognición. Desde su perspectiva, las emociones eran causantes de miseria y dolor, por lo que apoyaron la idea de apreciar la razón sobre la emoción, clamando por la impasividad e indiferencia ante los estímulos externos. Para los Estoicos uno de los aspectos del ser que afecta la percepción y, por tanto, nuestras emociones, es nuestro rol social (Spackman, 1999).

Una idea central de estas aproximaciones antiguas, que ha sido retomado en la investigación actual y que en este trabajo adquiere un papel fundamental, es la importancia dada a la razón (cognición) como elemento determinante para regulación de la expresión emocional de acuerdo al orden social (socialización).

Siglos XVI – XVIII: Descartes, Spinoza y La Ilustración

El interés por el estudio de la emoción, así como las aportaciones de los filósofos griegos, fueron olvidadas en la época medieval y resurgen en el siglo XVI, primero con los trabajos de René Descartes y Benedict Spinoza, y después con la labor científica desarrollada durante La Ilustración o Edad de la razón (1660 – 1789). En este periodo, la generación de conocimiento se fundamentó en la validez universal de la razón humana, lo que propugnó importantes cambios científicos, políticos, económicos y sociales. Durante esta época, David Hume, Jean-Jacques Rousseau y Adam Smith retomaron las ideas de Aristóteles y Descartes, y sentaron la base para el estudio científico de las emociones al escribir acerca de la relación entre razón (cognición) y pasión (emoción) (Cahoun y Solomon, 1996; La Freniere, 2000).

René Descartes (1596-1650), considerado como el primer filósofo moderno, propuso una aproximación teórica para la comprensión de la dualidad mente – cuerpo, determinando dos tipos de sustancia: física y mental. Postuló a la glándula pineal como el punto de unión entre mente y cuerpo. Pensó en las emociones como sentimientos de agitación física y excitación, e intentó describir lo que sucede en el cuerpo cuando experimentamos una emoción. Este filósofo distinguía dos tipos de pensamiento: acciones del alma (procesos de pensamiento) y pasiones (emociones). En su obra explicó que así como el hambre y el dolor contienen información acerca del estado del cuerpo, emociones como el enojo y la tristeza, implican información acerca del estado del alma. También consideró la importancia que el lenguaje mentalístico, las percepciones y los deseos tienen en la emoción. Esto es claro en “Las pasiones del alma” (Descartes, 1640), obra en la que define a las pasiones como todos aquellos tipos de percepción o formas de conocimiento que se encuentran en nosotros, porque a menudo no es nuestra alma la que las hace lo que son, y porque siempre recibe de ellas las cosas que son representadas por ellas.

Al pensar en las emociones como sensaciones, antecede las concepciones desarrolladas por Hume durante la ilustración y por James en el siglo XIX (Calhoun y Solomon, 1996). Al considerar (utilizando los términos de su época) elementos cognoscitivos como memoria, automatización, fisiología, habla interna y emociones básicas, el trabajo de Descartes es antecedente de las aproximaciones psicológicas contemporáneas.

Benedict Spinoza (1632-1679) elaboró su teoría de la emoción como reacción a los postulados de Descartes, retomando los de los filósofos estoicos. Pensaba que los sucesos del mundo estaban totalmente fuera de nuestro control, por lo que consideraba que la sabiduría es el autocontrol, explicado por él como una negación a ser "movido" por la emoción. Proponía ver a través de la emoción con los ojos de la razón (Calhoun y Solomon, 1996). Esta visión es un antecedente del racionalismo propuesto durante la ilustración.

David Hume (1711-1776), uno de los filósofos más representativos de la Ilustración, se interesó en el debate clásico de esta época acerca del conocimiento humano: su origen, debatido entre la razón y el sentimiento. En su obra sobre los sentimientos morales llegó a considerar a la pasión (emoción) como la facultad de la mente que motiva al sujeto para actuar de manera moral o inmoral, siendo la razón el mecanismo interruptor (Hume, 1757). Consideró seriamente el papel de las ideas y las creencias en la generación de las emociones (retomando a Aristóteles), y fue el primero en insinuar que las emociones siempre se sienten respecto a un objeto. Al igual que Descartes, definió la emoción como diversos grados de agitación física y mental (Calhoun y Solomon, 1996).

El francés Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), estableció un contrapunto al establecimiento de la razón sobre la emoción que caracterizó a la ilustración. Se interesó en los niños y propuso que la educación debía ser natural y guiarse por las emociones, en lugar de rígida y enfocada en la lógica y la razón. Sus ideas ganaron aceptación, fueron origen del Romanticismo y dieron fin a la Ilustración. Adam Smith también hizo aportaciones importantes al estudio de las emociones, y les describió como el hilo con que se cose el tejido social. Al igual que Rousseau, descartaba que emoción y razón fuesen opuestas. Estos pensadores consideraban el ser emocional como algo racional, y que ninguna ciencia de lo mental podría ser completa sin ocuparse de los sentimientos (Evans, 2001).

La ilustración fue la corriente de pensamiento dominante durante 200 años, durante los cuales se construyeron las bases de la tradición científica actual. Basta mencionar que fue gracias a los conocimientos generados en esta época establecieron las tres grandes áreas del conocimiento: Las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades. Es desde estas áreas básicas que se construyó el estudio de la emoción durante el siglo XIX. Esta tradición continúa hasta nuestros días, pero estas áreas básicas se han dividido en disciplinas, que a su vez se subdividen en campos especializados.

Siglos XIX y XX: El naturalismo y la emergencia de la Psicología

Las ideas románticas de Rousseau comenzaron a perder fuerza a mediados del siglo XIX siendo refutadas por el realismo, que apoyado en la observación y el detalle marcó el inicio de la ciencia naturalista (Calhoun y Solomon, 1996). Es en este periodo que la emoción deja de ser un objeto de estudio exclusivo de la filosofía y es abordado también por importantes representantes de la Biología (Darwin), la Fisiología (James y Cannon) y la naciente Psicología (Freud, Pavlov, Watson, Schahter y Singer y L. Vygotski, entre otros).

Charles R. Darwin (1808-1882) ha sido uno de los personajes de mayor influencia para la ciencia, su obra "La expresión de la emoción en los hombres y en los animales" (Darwin, 1872) fue una importante aportación a la psicología del desarrollo y al estudio de las emociones, además de proporcionar el antecedente directo de la Etiología. En esta obra, Darwin determina tres principios esenciales de las emociones:

- ▶ Algunas surgen por ser útiles para manejar una situación que provoca emoción, por tanto tienen valor para la supervivencia
- ▶ Otras son los opuestos a estas conductas emocionales útiles, relacionadas con una emoción opuesta
- ▶ Otras, son el resultado de cambios fisiológicos que ocurren durante las expresiones emocionales

Estos principios hacen énfasis en los aspectos conductuales y de expresión (observables) de la emoción, mismos que son retomados posteriormente por James.

El estudio de la psicofisiología de las emociones tiene sus antecedentes a principios del siglo XX, con los estudios de William James (1842-1910) y Walter B. Cannon (1871-1945). James fue el autor de un ensayo llamado "¿Qué es una emoción?", en el que desarrolla su teoría de las emociones. James desarrolló esta teoría al mismo tiempo que el psicólogo C. G. Lange trabajaba en una similar. La fusión de ambos trabajos se conoce como la Teoría de James – Lange. Esta teoría define la emoción como un trastorno fisiológico que ocurre al percibir sucesos y objetos del ambiente. De acuerdo con esto, las emociones se originan en el Sistema Nervioso Autónomo, y su aparición inicia en distintas partes del cuerpo (como el estómago y otros órganos interiores del cuerpo). Un argumento de James para defender su

teoría fue el ejemplificar que, si se quitara a la experiencia emocional el componente fisiológico, sólo quedaría una noción intelectual neutra. Este postulado fue probado experimentalmente por Cannon, el resultado obtenido confirmó la correlación entre emoción y trastornos viscerales, pero también le permitió concluir que las emociones no pueden ser simplemente la percepción de estos trastornos. Cannon propuso que la experiencia emocional surge a partir de impulsos neurales, originados en el tálamo, transmitidos a la corteza y de ahí hacia los sistemas motores, resultando en expresiones emocionales. Actualmente, la psicofisiología ha ampliado estos resultados, probando el papel definitivo, pero no aislado, que la fisiología tiene en la experiencia emocional.

La ciencia psicológica nace a finales del siglo XIX. Ya reconocida como una disciplina formal, comienza a abordar el tema de la emoción desde el Psicoanálisis, el conductismo y los primeros antecedentes del cognoscitvismo.

S. Freud, iniciador de la escuela Psicoanalítica, no elaboró una teoría de las emociones como tal. Sin embargo, hizo dos importantes aportaciones al estudio de las emociones: señalar que las emociones no son iguales a lo largo de la vida, es decir, tienen un proceso de desarrollo (Vygotski, 1952), y proponer, a partir del concepto del inconsciente, que las emociones podían ya estar fuera del alcance de la razón, de la conciencia, y aún así, determinar los elementos fisiológicos y conductuales de la expresión emocional (Calhoun y Solomon, 1996). A partir de la psicodinámica, conformada por las instancias psíquicas Ego, Yo y Superego, los sentimientos fueron concebidos como el componente energético del instinto, que busca siempre una forma de expresión (La Freniere, 2000). En el trabajo de Freud, pueden distinguirse tres maneras distintas de ver la emoción (Calhoun y Solomon, 1996):

- Es un instinto o impulso innato, de naturaleza inconsciente
- Es un instinto más una idea
- Es un efecto, un sentimiento, un producto sensorial derivado de los efectos de la mente

Las emociones son un aspecto esencial de la teoría psicoanalítica, por lo que sus aportaciones siguen evolucionando, encontrando su aplicación en el ámbito clínico principalmente.

Hacia 1932, L. S. Vygotski señalaba que el estudio de las emociones era dominado por un naturalismo puro, derivado de los trabajos de Darwin y de la teoría de James-Lange. Mencionaba también que había que referir el trabajo de Freud como el primer investigador que perfiló otras posibilidades para la interpretación de la vida emocional.

Por su parte, Vygotski sentó los primeros antecedentes de la aproximación sociocultural

al estudio de las emociones. La idea principal en el trabajo de este psicólogo soviético (Vygotski, 1934) es que las funciones psicolectivas superiores se desarrollan, primero, en el nivel social (interpsicológicamente) y después en el individual (intrapicológicamente).

Una de las aportaciones más importantes de la aproximación sociocultural, ha sido la definición de las emociones básicas. A finales de los 60's, Paul Ekman sugirió la existencia de algunas emociones básicas, de origen presumiblemente genético (alegría, aflicción, ira, miedo, sorpresa y repugnancia), (Ekman 1996). Actualmente, los aspectos sociales y culturales de las emociones son estudiados tanto en su origen neurológico (Adolphs, 2003), como en sus diferencias transculturales (Breugelmans, 2004).

El primer antecedente de la aproximación cognoscitiva contemporánea al estudio de la emoción es el trabajo de Stanley Schachter y Jerome E. Singer, llamado "Determinantes cognoscitivos, sociales y fisiológicos del estado emocional" (Schachter & Singer, 1969). Estos autores retomaron la teoría de James, considerando que podía ser complementada por una teoría cognoscitiva con dos elementos: el componente fisiológico y el componente cognitivo, que determina cómo se clasifican las emociones y se distinguen unas de otras. A partir de experimentos diseñados para distinguir entre estos dos elementos, lograron concluir que un sujeto interpreta los estados fisiológicos en términos de las cogniciones que se le ofrecen.

El trabajo de estos autores, desarrollado a mediados del siglo XX, es un antecedente directo, tanto en su método como en su aproximación teórica, de los estudios de la emoción en la Psicología contemporánea, que se han enmarcado dentro del *paradigma del procesamiento de información*. El interés por el estudio de la emoción renació en la segunda mitad del siglo XX, lo que ha generado abundantes referencias que junto con las clásicas, han sido retomadas para, en el siglo XXI, estudiar las emociones multidisciplinariamente, enfatizando la interacción entre los procesos de cognición, socialización y emoción.

Siglo XXI: Emoción, cognición y socialización. La interactividad esencial

Actualmente, son las teorías derivadas de la aproximación cognoscitiva las que predominan en la ciencia básica y aplicada acerca de la emoción. El estudio de la relación entre los procesos de cognición, emoción y socialización ha sido uno de los temas más importantes en Psicología durante los últimos 25 años (Lerner & Arsenio, 2000). Incluso existe una publicación periódica formal dedicada a este tema: "Cognition & Emotion". Existen razones teóricas, metodológicas y clínicas para esto (Eich & Schooler, 2000). En primer lugar constructos cognoscitivos, tales como evaluación o expectativas, han sido reconocidos como determinantes para la experiencia emocional. Además, se ha recurrido a conceptos y métodos cognitivos básicos para modelar los fenómenos emocionales. Otro aspecto importante ha sido el éxito de intervenciones cognitivas en el tratamiento de desórdenes afectivos. Por último, se ha reconocido y estudiado el peso de los aspectos afectivos en la cognición social.

El contenido de publicaciones recientes, dedicadas a recopilar la información acerca del estudio de las emociones, muestran que es a partir de su interacción con los procesos de cognición y socialización, como se explica la experiencia emocional (Eich, Kilstorm, Bower, Forgas & Niedenthal, 2000 y Davidson, Scherer, & Goldsmith, 2003).

El paradigma dominante en la psicología cognitiva es el del *procesamiento de información*. En este paradigma las representaciones mentales, que se relacionan con o designan estructuras, y que en última instancia se relacionan con cosas en el mundo externo, son llevadas a cabo por procesos cognitivos. Estos procesos manipulan y transforman las representaciones y dan lugar a la fenomenología psicológica (Dalgeish, 2003), lo que incluye a las emociones. La fuerza de este paradigma radica, además de en su utilidad teórica (permite explicaciones coherentes a fenómenos psicológicos) y empírica (sus constructos pueden ser operados en varias dimensiones), en que ofrece niveles de análisis psicológicos que complementan tanto las aproximaciones de "nivel básico" neurobiológico, como las socio – cognitivas de "nivel superior" (Eich & Schooler, 2000; Bower and Forgas, 2000 y Dalgeish, 2003).

Las teorías del procesamiento de información, describen sistemas de procesamiento mental que se componen de módulos organizados jerárquicamente. Cada módulo tiene una capacidad limitada, pero también un proceso específico. Con excepción de las más simples,

todas las tareas de ejecución requieren de la configuración de distintos módulos de procesamiento actuando conjuntamente, con procesos simultáneos o diferentes aspectos de la información tratados por módulos diferentes. La jerarquía de control en una configuración modular específica depende de la combinación de procesos ascendentes y descendentes. La aplicación de esta teoría a la explicación de la experiencia emocional presenta dos ventajas: tiene potencial para modelar diferencias individuales y provee conexiones con los aspectos neurobiológicos y sociales de las emociones (Dalgleish, 2003). A partir del paradigma del procesamiento de la información se han desarrollado modelos como el propuesto por Oatley (2000), y Arsenio (2000) entre otros. Las conductas de expresión emocional han sido hipotetizadas como respuestas a estímulos tanto internos (individuales) como externos (sociales) o como la motivación para el logro de objetivos. Integrando la evidencia empírica con la teoría de emoción, puede definirse lo siguiente respecto a su concepto y funciones (Eich & Schooler, 2000; Bower & Forgas, 2000; Dalgleish, 2003 y Eisenberg, Losoya and Spinrad, 2003):

· · | *Concepto*

Una emoción puede entenderse como un mecanismo de procesamiento de información que implica también una respuesta. Se activa ante un evento percibido como relevante social o afectivamente. Se caracteriza por cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales (Oatley, 2000). La cognición es también una forma de procesamiento de información, pero tiene funciones distintas. La cognición es acerca de conocimiento, y la emoción de motivación. Estos procesos interactúan en el procesamiento de la información surgida de la interacción del sujeto con el ambiente (Lemerise & Arsenio, 2000 y Oatley, 2002).

· · | *Funciones*

La revisión de evidencia empírica permite concluir que la emoción cumple dos funciones:

- *Comunicativa.* En el contexto social, existe un intenso intercambio de información "emocional" (tono de voz, postura, reacciones faciales involuntarias). Esta información comunica estados emocionales entre los miembros de un grupo (Vinden, 1999 y Jenkins & Ball, 2000, Rolls, 2002).

- ▶ *Adaptativa.* Los procesos emocionales interactúan con los fisiológicos y cognitivos para facilitar una respuesta conductual que permita la adaptación al entorno social (Oatley, 2002 y Lemerise & Arsenio, 2000).

El éxito en estas funciones depende de aspectos normativos sociales y de variaciones individuales. Ambos influyen la competencia social del individuo (Jenkins & Ball, 2000, Sroufe, 2000). Con base en la teoría de Vygotski (Discroll, 2000), el contexto es importante porque provee la dinámica de interacción social que es la base del aprendizaje. En esta teoría, el desarrollo individual no puede ser entendido sin hacer referencia al entorno social. La anterior definición de emoción, así como las funciones descritas pueden ser generalizadas, pero adquieren características específicas en los niños preescolares que son descritas a continuación y representan el fundamento teórico directo del presente trabajo.

Capítulo II

Fundamentos teóricos

Cognición, emoción y socialización en el niño preescolar

Tanto el desarrollo emocional como el cognitivo determinan la adaptación al contexto social. Algunas propuestas contemporáneas, experimentalmente probadas, como el "Modelo integrado de procesos emocionales y cognición en el procesamiento de información social" desarrollado por Lemerise & Arsenio (2000) o el "Modelo del rol de la regulación en la respuesta conductual y emocional" de Fabes & Eisenberg (1992), aclaran la relación entre estos procesos y la interacción que tienen a partir del procesamiento de la información social. Otras teorías, como la de Rolls (2002), resaltan los aspectos funcionales (comunicación y adaptación). Los resultados de aplicar estas aproximaciones al estudio del desarrollo emocional, indican que la edad preescolar es una etapa crítica para el desarrollo emocional. Los niños comienzan a presentar conductas prosociales y empáticas, a la vez que se da un rápido decline de la agresión (Sroufe, 2000). Estos cambios en la conducta social están relacionados con el desarrollo paralelo de la cognición, comprensión y regulación de las emociones (La Freniere, 2000 y Sroufe, 2000).

El desarrollo de la comprensión emocional es un proceso continuo, determinado tanto por aspectos generales como por diferencias individuales. Uno de los aspectos generales, es la decodificación de expresiones faciales. Se ha comprobado, hace ya más de una década, que esta capacidad aumenta con la edad (Boyatzis, Chazan & Ting, 1991). Más recientemente se ha encontrado que no sólo la capacidad de reconocer emociones aumenta con la edad (6 – 8 años), sino también la comprensión de los aspectos sociales reguladores de las emociones (Jenkins & Ball, 2000). Otro aspecto determinante de la comprensión emocional es la emergencia de la conciencia emocional. Hay evidencia de que niños de 5 años, a diferencia de niños de ocho y adultos, tienden a carecer de la capacidad de introspección necesaria para reconocer la conexión entre pensamientos y emociones. Los niños de esta edad no han desarrollado la conciencia de que los sentimientos se relacionan a pensamientos (estímulos internos) y no solo a estímulos externos (Flavell, Flavell & Green, 2001).

Además de los aspectos generales, las diferencias individuales también determinan el desarrollo de la comprensión emocional. Los niños capaces de reconocer expresiones emocionales faciales y de relacionar emociones básicas con situaciones causales a los 3 años son también capaces, a los seis, de proveer explicaciones acerca de las experiencias emocionales de un personaje que se encuentra en un conflicto emocional. Las diferencias

individuales en estas capacidades pueden mantenerse desde los tres y hasta los seis años. Sin embargo, la relación entre discurso causal y comprensión emocional puede ser independiente de factores como estatus socioeconómico o la cualidad de la interacción con hermanos mayores (Brown & Dunn, 1996). Estudios experimentales recientes (Pons, Lawson, Harris, & de Rosnay, 2003) han mostrado que estas diferencias individuales en la comprensión emocional pueden encontrarse en niños de hasta once años, y que algunos niños de 4-5 pueden desarrollar una comprensión emocional igual o incluso más elevada que algunos de 10-11, y que hay una correlación importante entre el desarrollo del lenguaje y la comprensión emocional.

El ambiente social es, además de la comprensión emocional, determinante para el desarrollo cognitivo y emocional del niño preescolar. Esto se reconoce en diversas teorías (Sroufe, 2000) y modelos (Lemerise & Arsenio 2000 y Fabes & Eisenberg 1992). La perspectiva sociocultural le describe como esencial, considerando que es el origen del conocimiento del niño (Vygotski 1934). Desde esta perspectiva, intervenir en el desarrollo emocional implicaría llevar a los niños a su zona de desarrollo emocional próxima. Empíricamente, el estudio de la relación socialización – emoción se ha hecho analizando la influencia de las relaciones interpersonales en el desarrollo emocional. La revisión hecha por Von Salich (2001), señala que las relaciones más importantes para el desarrollo emocional del niño son las desarrolladas con sus padres y con sus pares.

Acerca de la relación con los padres, se señala que tiene dos aspectos muy importantes: el apoyo que provee y la enseñanza que implica. Una de las manifestaciones más importantes de la importancia de esta relación ha sido descrita teóricamente en el trabajo de Sroufe (2000), para quien el apego es el aspecto central de mayor influencia en el desarrollo emocional. La investigación experimental acerca de la influencia de los antecedentes familiares para la competencia socio-emocional en preescolar, señala que el apego madre-hijo y el estrés familiar predicen la competencia socio-emocional en esta etapa. Niños que viven apego inseguro a la edad de tres años, se encuentran en desventaja socioemocional cuando llegan a preescolar, además de que niveles elevados de estrés familiar reportados por la madre se asocian con una frecuencia alta de ira, agresión, ansiedad y bajos niveles de competencia social (Schmidt, Demulder, & Denham, 2002).

La relación de un niño con sus pares es esencialmente distinta a la que tiene con sus padres. Es simétrica y menos cercana pero aun así, los pares tienen gran influencia en el desarrollo emocional por dos razones: se espera que las similitudes en cuanto a desarrollo y contexto, apoyen la comprensión de la experiencia emocional entre niños que, por ejemplo, asisten al mismo grado escolar.

El ambiente del preescolar representa un contexto determinante para el desarrollo

emocional de un niño, ya que son los eventos derivados de la relación con los compañeros, los principales generadores de estímulos para las emociones de los niños (Sroufe, 2000), y es en medio de la intensa interacción social de un medio escolar, que ocurren importantes progresos en la comprensión emocional, (Ortiz, 1999); como el desarrollo de convenciones para la expresión emocional y de mecanismos regulatorios de socialización. La investigación empírica señala que los niños preescolares que expresan *sesgos de producción emocional de enojo* (generalización de la expresión de una emoción, p. ej. enojo o alegría aún en situaciones en que el enojo no sería una respuesta emocional esperada) dentro de un salón de clases, reciben respuestas sociales negativas de parte de sus pares con mayor frecuencia que aquellos niños cuya expresión emocional es más adecuada a la situación. Los sesgos, así como la expresión emocional en general, se asocian con la conducta social de los pares (Barth & Archibald, 2003).

Otro aspecto importante de la relación entre socialización y desarrollo emocional es la evidencia empírica de que la noción de las emociones surge a partir de la interacción social, por medio del lenguaje. El conocimiento de los niños preescolares acerca de las causas y consecuencias de una emoción determinada es evocado con mayor fuerza a partir de la palabra que le describe que a partir de la expresión facial que le representa (Russell, 1990); también se han encontrado correlaciones importantes entre mediciones de comprensión emocional y de desarrollo del lenguaje entre niños de distintos grupos de edad, entre tres y once años (Pons, Lawson, Harris, & de Rosnay, 2003).

Una de las situaciones más significativas de la etapa preescolar es su final, marcado por el ingreso a la primaria. Esta situación implica el cambio a un contexto con estímulos de mayor intensidad que en el jardín de niños, estancia o CENDI y determina la importancia de fomentar el desarrollo emocional de los niños de esta edad, para apoyarles en su adaptación a la etapa escolar. Para esto se han hecho propuestas como la de Álvarez (2001) y la de López (2003). Estos autores proponen una estrategia teórico – técnica que considera la conciencia y regulación emocionales como aspectos centrales para la educación emocional. Por su parte, Ashiabi (2000) propone estrategias de fomento al desarrollo emocional que están encaminadas a la generación de una relación de apoyo del maestro hacia el niño.

Existe una importante cantidad de información teórica y empírica acerca de la relación entre cognición, emoción y socialización, así como del fomento del desarrollo emocional en esta etapa. La necesidad de integrar esta información ha sido ya señalada (Von Salich, 2001). Este trabajo pretende integrar esta información formulando el concepto de *Modulación Emocional*, con la intención de fundamentar teóricamente una intervención dirigida a la promoción del desarrollo emocional de niños preescolares. Este concepto se explica a continuación.

El concepto de “Modulación Emocional”

El uso del término modulación emocional tiene antecedentes en los trabajos de Sroufe (1995) y de Eisenberg & Fabes (1992), quienes le han utilizado como un sinónimo de regulación o control emocional. Este trabajo pretende trascender esta noción del término, pues en éste se considera que no es la emoción en sí la que se regula o controla, sino la capacidad de comunicar los estados emocionales propios y percibir los ajenos de manera convergente hacia la adaptación social.

La investigación acerca de la promoción del desarrollo emocional dirigido a la adaptación social se ha llevado a cabo con un amplio número de métodos y muestras, y hace ya casi 20 años que se obtuvieron las primeras evidencias experimentales de que el conocimiento afectivo se relaciona con capacidades sociocognitivas útiles para la adaptación social, tales como la habilidad inferencial no egocéntrica para la comprensión de sentimientos (Denham, 1986). También se ha encontrado que variables como *autorregulación verbal* y *autorregulación cognitiva* se relacionan con el desarrollo cognitivo, social y emocional saludable durante la niñez (Ashiabi, 2000; Lemerise & Arsenio, 2000; Winsler, Diaz & Atencio, 2000).

La modulación emocional se basa en aspectos comunicativos y adaptativos de las emociones descritos a nivel teórico, y los integra con las variables que han sido experimentalmente probadas como efectivas en el fomento de competencias sociales, emocionales, autorregulación y regulación emocional en niños preescolares.

Buscando la susceptibilidad de operación experimental, la modulación emocional se ha definido como:

El conjunto de capacidades sociales, cognitivas y emocionales que convergen hacia la adaptación funcional de un niño preescolar a su ambiente. Estas capacidades se agrupan en dos componentes: Regulación social cognitiva y Expresión social emocional.

· · | *Expresión Social Emocional (ESE)*

Conjunto de capacidades para recibir y transmitir de, y hacia las personas de su ambiente, información cargada de contenido emocional de manera autónoma y dirigida a la

adaptación social. Implica: conciencia emocional, emisión y recepción, y autonomía.

La intensidad, frecuencia y duración de las expresiones emocionales determinan la competencia adaptativa social de un individuo. La regulación de estas expresiones depende de habilidades que permiten al niño controlar, modificar y manejar algunos aspectos de sus reacciones y expresiones emocionales. Cuando un estado emocional, ya sea simple o complejo (más de una emoción al mismo tiempo) supera los recursos de un niño, aparece una desorganización a nivel cognitivo y conductual (Ashiabi, 2000; Lemerise & Arsenio, 2000). Por su parte Leong & Bodrova (2003), al hablar de regulación socio-emocional, explican que consiste en la capacidad de inhibir y postergar la gratificación, lo que implicaría la capacidad de controlar las expresiones emocionales. Las habilidades que la ESE implica proporcionarían al niño los recursos necesarios para evitar la desorganización y controlar la expresión emocional.

Los aspectos básicos de la ESE son la comprensión y conciencia emocional. El procesamiento coherente de la información social permite al niño comprender (reconocer y diferenciar) los estados emocionales, así como establecer una estrategia de respuesta adaptativa (Lemerise & Arsenio, 2000, Oatley, 2002 y Rolls, 2002). La conciencia es el primer punto en el proceso de expresión emocional (Oatley, 2002). Las emociones al igual que otros estados mentales, tienen elementos conscientes e inconscientes. Los aspectos conscientes son los sentimientos. Otro aspecto de la conciencia emocional es el reconocimiento de las sensaciones corporales asociadas a emociones (aceleración del ritmo cardíaco, calor, frío, etc.), que ha sido estudiado como componente integral de la experiencia emocional (Breugelmans, 2004).

Además de la comprensión y la conciencia, la ESE implica la emisión y recepción de información emocional, tanto de manera oral como no oral. Estos elementos han sido descritos por Halberstad, Denham, & Dunsmore (2001) como componentes de su modelo de la *Competencia Social Afectiva*: envío de mensajes afectivos, recepción de mensajes afectivos y experiencia afectiva.

· · | *Regulación Social Cognitiva (RSC)*

Conjunto de capacidades del niño para regular su conducta de acuerdo a las convenciones de su entorno social. Estas capacidades implican habilidades necesarias para la interacción funcional con pares y para la solución de problemas.

Leong & Bodrova (2003) explican que la autorregulación cognitiva es el grado en que el niño puede regular sus conductas, ser reflexivo y capaz de planear. Implica el control del pensamiento, así como el monitoreo y evaluación de las estrategias utilizadas. Por otro lado, el

Modelo del rol de la regulación en la respuesta conductual y emocional de Eisenberg & Fabes (1992) indica que la autorregulación en la interacción social tiene sus orígenes en las estructuras cognitivas construidas en el contexto social. Estos elementos quedan integrados y complementados en la RSC.

La adaptación al salón de clases, requiere del niño dos capacidades esenciales: La interacción funcional con pares y la solución de problemas, ambas forman parte de la RSC. Webster-Stratton & Reid (2003 y 2004), desarrollaron y evaluaron el programa denominado: *The Incredible Years Dinosaur Social Skills And Problem Solving Child Training Program*. Los resultados de este trabajo indican que el fomento de las habilidades necesarias para la solución de problemas y la interacción funcional con pares (solución de problemas, generación y mantenimiento de amistades, comprensión e identificación de sentimientos), es una estrategia efectiva para promover la adaptación del niño a situaciones emocionalmente problemáticas y problemas derivados de la interacción cotidiana en la escuela, disminuyendo las conductas disruptivas y promoviendo la conducta prosocial.

Existen tres aspectos del desarrollo del niño preescolar que se consideran para fomentar la modulación emocional: a) la adaptación con los pares provee un contexto determinante para el desarrollo emocional, b) naturalmente, el niño va adquiriendo mayor responsabilidad y autonomía al respecto de sus expresiones emocionales (Sroufe, 1995) y c) el papel del cuidador (en la escuela, de la maestra) se caracteriza por la modelación y moldeamiento de las expresiones emocionales (Ashiabi, 2000).

Los aspectos teóricos relativos a la modulación emocional que han sido presentados fueron operados, con fines de aplicación a contexto real, en la forma del *Programa para la Promoción de la Modulación Emocional*. El método y los resultados de esta aplicación se describen en la segunda parte de este trabajo. A continuación, se presenta una revisión del rol que las emociones han jugado en los escenarios educativos preescolares en general, y específicamente, en el currículum preescolar mexicano.

Capitulo III

Las emociones en el contexto educativo preescolar

Antecedentes de la "Educación emocional" en preescolar

Un sistema de educación preescolar justifica su existencia en la medida en que satisface necesidades humanas, tanto individuales como sociales. En el individuo ha de promover el desarrollo humano integral, basándose en la relación recíproca entre aprendizaje, desarrollo y educación descrita por Kostiuk (1956). Para la sociedad ha de ser una herramienta de formación temprana y sistemática, efectiva para facilitar a los niños la apropiación, tanto de las conquistas científicas y sociales de la especie humana, como de los valores característicos de su cultura (Leont'ev, 1959).

La educación fracasa cuando no toma en consideración las interconexiones del niño con su ambiente, si está alejada de su vida real y de sus condiciones subjetivas (Kostiuk, 1956). Por esto, el grado en que un sistema educativo preescolar satisface necesidades individuales y sociales, está en función de su capacidad para integrar, sistemáticamente, los aspectos esenciales de la experiencia humana. Uno de estos aspectos, como se ha descrito anteriormente, es el emocional. La educación acerca y en consideración de las emociones ha sido ya señalada como una necesidad educativa de la infancia en el siglo XXI (Fernández, 2002) y se ha hecho énfasis en que la formación emocional ha de comenzar durante la infancia temprana (Elias, et al, 1997). De esto que, para el cumplimiento de sus funciones, un sistema educativo preescolar ha de integrar a las emociones en su currículum. Esta integración debe ir más allá de mencionar su importancia, o de su inclusión como un elemento agregado que subyace a otros de tipo cognitivo o social; el currículum preescolar ha de integrar la compleja fenomenología emocional de manera sistemática, con base en contenidos derivados de los avances científicos (Álvarez, 2001).

Los antecedentes de integración de la emoción al contexto educativo en general, se derivan de la psicología clínica humanista y datan de, por lo menos, hace 20 años. Un ejemplo de esto es el "Program for Affective Learning" (Bingham, 1985), que fue diseñado como un currículum cognitivo de salud mental para niños de 3º a 6º de primaria. Se basaba en los principios de la terapia racional emotiva dentro del ambiente escolar, con el objetivo de guiar a los niños de primaria en la interpretación de situaciones emocionales complejas, de manera sana e indolora. Su metodología se basaba en juegos sentir-pensar que podían ser implementados por un profesor. Una aproximación más moderna fue la planteada por Elias, et

al (1997), que se alejaba de la visión psicológica clínica y se aproximaba al tema de la educación emocional desde una perspectiva más pedagógica. Se basaba en el papel definitivo de las emociones en el proceso de aprendizaje, enfatizando la satisfacción de las necesidades emocionales como paso previo a la satisfacción de las académicas. Su objetivo era proveer a los profesores con lineamientos, por medio de los cuales pudiesen desarrollar las habilidades emocionales de sus alumnos. Aunque recomendaba algunas estrategias instruccionales para lograr sus objetivos, no presentaba una metodología estructurada, ni específica por edad o grado escolar.

En cuanto a la educación preescolar, los antecedentes de educación emocional datan de, aproximadamente, la última década del siglo XX y, al igual que con los otros niveles educativos, se derivan de la psicología clínica humanista. Ejemplos de estas primeras aproximaciones son el trabajo de Franco (1988) y de Hendrick (1990). El primero propuso una aproximación derivada de la teoría psicodinámica, basada en descripciones teóricas del desarrollo emocional entre los 3 y los 6 años; esto quiere decir que enfatizaba los aspectos generales de la experiencia psicológica de acuerdo con el psicoanálisis. Este trabajo se dirigía a educadores, pero no presentaba objetivos específicos a lograr, ni actividades sistematizadas. Consistía, mas bien, en una guía para el educador acerca del cómo actuar en función de las expresiones emocionales de los niños. El trabajo de Hendrick (1990) se basaba en la teoría ericksoniana y, de acuerdo con esto, explicaba al educador la importancia que tiene el fomento de un ambiente favorecedor de la salud emocional. No planteaba objetivos específicos a lograr, ni una metodología específica y al igual que el trabajo de Franco (1988), fue dirigido a la concientización del educador en cuanto a la importancia de las emociones en la interacción con los niños. Estas primeras aproximaciones fueron relevantes por aportar una justa visión de la importancia de las emociones en la vida infantil, pero carecieron de una base teórica empíricamente probada y actualizada, además de que no proveían una estructura con objetivos y método específicos. En cambio, las aproximaciones más modernas han adquirido la forma de programas y se derivan del conocimiento científico que, acerca de las emociones, se ha desarrollado durante los últimos años.

La importancia de las emociones en el ámbito preescolar fue probada empíricamente cuando se encontró que algunas habilidades del niño preescolar, determinadas por la relación cognición-emoción-socialización (eg. Conciencia y expresión emocionales, conducta prosocial), se relacionan fuertemente con la adaptación funcional al ambiente del preescolar (Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990). Esto, aunado al importante número de trabajos que durante los últimos años han avanzado en el conocimiento acerca de los procesos emocionales en la edad preescolar, ha servido de sustento teórico para el desarrollo de las intervenciones de educación emocional más modernas. Los trabajos dirigidos a la integración

de las emociones en la formación preescolar han mostrado una importante evolución, impulsada con el constante incremento de conocimientos aportados por trabajos de investigación, como los de Denham (1986), Fabes & Eisenberg (1992), Ashiabi (2000), Halberstad, Denham & Dunsmore (2001) y Leong & Bodrova (2003), que han provisto las bases teóricas y metodológicas para el diseño de intervenciones programáticas, con objetivos específicos y estrategias de evaluación. Buenos ejemplos de este tipo de programa son el de *Educación Emocional, programa para 3-6 años*, desarrollado por López (2003) y *The Din Dinosaur Program*, de Webster-Stratton & Reid (2003).

La importancia de la emoción para la formación preescolar queda explicada a partir de las funciones que la educación a este nivel ha de cumplir. Por esto que las aproximaciones dirigidas a la integración de las emociones al preescolar deban mostrar un aumento constante en su número y calidad con el paso del tiempo. Actualmente, se cuenta ya con elementos teóricos y metodológicos para integrar, sistemáticamente, a la emoción en el currículum preescolar. Un análisis de su historia, fundamentos teóricos y metodología, nos permite apreciar el estado del arte en que se encuentra la integración de las emociones en el currículum preescolar mexicano. Este análisis se presenta a continuación.

Hacia la integración de las emociones al currículum preescolar mexicano

No ha sido sino hasta principios de este siglo que, en México, el sistema educativo ha adquirido una posición óptima, que potencializa su capacidad para satisfacer las necesidades individuales y sociales de los mexicanos. La historia moderna de la educación preescolar en México puede sintetizarse en tres eventos: su institucionalización, ocurrida en 1920 (SEP, 2004), el aumento creciente en su demanda a partir de 1975 (SEP, 2004a) y su obligatoriedad, decretada en 2001. Salmerón (2001) reflexiona acerca de este último evento, que ha sido una reacción tardía del sistema educativo, determinada por necesidades urgentes que resultará difícil satisfacer. Explica que este retraso se debe a la concepción de la infancia que había predominado en nuestro país, y que determinaba la poca atención al desarrollo y estimulación de los niños menores de 6 años.

La consecuencia inmediata de la obligatoriedad es un número mayor de niños

beneficiados con educación preescolar¹. Con esto, el sistema educativo preescolar mexicano contribuirá, con mayor fuerza, a la satisfacción de las importantes necesidades educativas de México. Para lograrlo, el sistema educativo mexicano (SEM) deberá proveer un programa de educación preescolar (PEP) que, basado en el conocimiento científico moderno, logre integrar los distintos aspectos de la experiencia humana y sus características específicas entre los tres y los seis años. Esto significa que la emoción, en su carácter de proceso esencial y de acuerdo con las características que su interactividad adquiere durante la edad preescolar, debería integrarse como elemento fundamental del PEP actual.

A pesar de que ya habían existido programas de educación preescolar, hasta antes de 1992 no existía, en México, un currículum oficial para la educación preescolar. Es a partir de los propósitos del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* que surge el primer PEP oficial, documento que normó la educación en este nivel hasta 2004 y cuyos resultados son desconocidos a falta de una evaluación. El PEP actual data de 2004 y entró en vigor, como programa piloto, en el ciclo escolar 2004-2005 y a la fecha, no existen datos sobre los resultados de su aplicación. Este programa es distinto administrativamente y conceptualmente a sus predecesores. En lo administrativo, se encargará de atender la demanda derivada de la obligatoriedad; en lo conceptual marca el cambio de una visión puramente constructivista, a un enfoque basado en la potencialidad y la necesidad de una intervención educativa sistemática para promoverla (SEP, 2004a).

En cuanto a la integración de las emociones en el currículum preescolar, los primeros antecedentes datan del PEP de 1979, cuando se consideró a la emocional como un área básica de formación, lo que es diferente en los últimos dos PEP (SEP, 1992 y 2004), en los que la emoción se integra como un elemento subyacente o indistinto al desarrollo social.

Hace por lo menos 25 años, que la emoción fue integrada en un programa preescolar mexicano. El PEP de 1979 constaba de 7 áreas formativas básicas, entre las cuales se encontraba una denominada emocional-social. Los objetivos de esta área se dirigían al fomento de autonomía y de la capacidad de socialización. Los objetivos y metodología de esta área reflejaban el limitado conocimiento que, en ese entonces, se tenía acerca del papel de la emoción como proceso básico. A pesar de que uno de sus objetivos era fomentar la expresión socialmente adecuada de afectos, no presentaba una metodología con procesos ni objetivos específicos y se limitaba a recomendar el fomento de la expresión emocional espontánea. Descuidaba los aspectos cognitivos de la emoción, como la conciencia emocional y el papel definitivo de la emoción en la toma de decisiones y resolución de problemas. Ignoraba por completo la experiencia subjetiva y los componentes fisiológicos de la emoción. De este PEP

¹ Actualmente, el SEM atiende al 15.4% de niños de 3 años, al 58.8% de 4 y al 82.6% de 5 (SEP, 2004b).

de 1979, debe retomarse que daba a la emoción un papel fundamental, por lo menos de nombre; pero no podría considerarse que lo hiciera con un fundamento teórico sólido, ni con una metodología sistemática.

A diferencia de la de su antecesor de 1979, la estructura fundamental del PEP de 1992 no se basaba en áreas, sino en metas educativas a lograr. Con esto, se pasó de una aproximación basada en la segmentación de las actividades formativas en áreas, a una integración basada en el principio de globalización, cuya metodología se derivaba del método por proyectos (SEP, 1992). De este programa ha de decirse que su fundamento en ningún momento retomó aspectos específicos de la emoción como proceso básico, y que describió indiferenciadamente procesos sociales y emocionales (socio-emocional); además, en ningún aspecto de su metodología se planearon objetivos específicamente dirigidos al fomento del desarrollo emocional. Sería difícil saber cuál fue, en el aspecto emocional, el impacto que este programa tuvo en los niños que con él se formaron, sobre todo considerando que se carece de datos acerca de su efectividad (SEP 2004a).

Entre las características que hacen al PEP vigente diferente a los anteriores, está la transición de un fundamento teórico derivado, principalmente, del constructivismo piagetano (SEP, 2004a). Sus objetivos se dirigen a la formación de competencias afectivas, sociales y cognitivas en 6 campos formativos (desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística y desarrollo físico y salud).

Al presentar los aspectos en que se organizan los campos formativos, describe las competencias a partir de su manifestación y favorecimiento. Al igual que en el PEP anterior, las emociones no son consideradas específicamente. Sin embargo, en este PEP sí son integradas, aunque con objetivos poco específicos a lograrse dentro del campo formativo del desarrollo personal y social. Estos objetivos son descritos en forma de competencias como la autonomía, la conciencia de los sentimientos propios, y sus expresiones, tales como el hablar de sentimientos, respetar reglas, control de impulsos y búsqueda de estrategias. El que este PEP integre aspectos emocionales claros y objetivos a lograr en este aspecto, es reflejo de una evolución en la integración de la emoción al currículum preescolar; sin embargo, no logra proveer con estrategias sistemáticas, ni de aplicación ni de evaluación.

Los resultados de este PEP, en general y en cuanto al desarrollo emocional específicamente, están aún por verse. Al futuro cercano, se espera que los encargados de la educación preescolar, tomen conciencia de que las emociones son un aspecto esencial de la experiencia humana, lo que tiene implicaciones que trascienden el ámbito filosófico y se concretan en el ámbito académico.

La educación preescolar en México sólo puede justificar su existencia si tiende a la

satisfacción efectiva de las necesidades humanas y sociales. Esto depende, además de aspectos estructurales, de los fundamentos teóricos y la metodología de los programas que le norman. En cuanto a lo estructural se ha ganado muchísimo con el decreto de obligatoriedad y en cuanto a los programas, también se ha evolucionado. La integración de las emociones es un avance importante, ya que representa el inicio del proceso de integración de la emoción al currículum oficial, lo que resultará en beneficios en la medida en que se cumplan los requisitos de fundamentación teórica, sistematización y susceptibilidad de evaluación. Este trabajo presenta una opción de integración de las emociones al trabajo formativo preescolar que propone, tanto teórica como metodológicamente, soluciones a las carencias del currículum preescolar mexicano. Los fundamentos teóricos de esta opción se han presentado en la primera parte de este trabajo; a continuación, en la segunda parte, se describe la metodología utilizada para desarrollarla y los resultados obtenidos con su aplicación.

SEGUNDA PARTE

Método

Estudio i

Introducción

Este estudio comenzó con un proceso de detección de necesidades de intervención psicológica dentro de un salón preescolar. A partir de la información obtenida por medio de observación sistemática y una entrevista con la educadora responsable, se determinó la necesidad de fomentar el desarrollo emocional de los niños asistentes; para disminuir comportamientos que alteraban el ambiente del salón y promover habilidades de adaptación funcional. La intervención se inició revisando la literatura al respecto de la emoción, en relación con la cognición y la socialización. La información se integró en el concepto *Modulación Emocional*, fundamento del programa aplicado para satisfacer las necesidades detectadas.

Se tuvieron dos objetivos, cuyo logro se determinó evaluando los efectos grupales e individuales de la intervención. Los resultados grupales permitieron la comprobación de diferencias significativas a partir de la aplicación del programa. Los resultados individuales mostraron la efectividad del programa para disminuir conductas disruptivas, fomentar autonomía y favorecer la adaptación de los niños al ambiente escolar.

Objetivos

La intervención tuvo dos objetivos, a lograrse con los niños participantes:

- ▶ *Estimular la modulación emocional.* Esto implicaba el aumento en la frecuencia de conductas que indicaban la capacidad de expresar emociones adaptadamente y la de regularse cognitivamente
- ▶ *Disminuir la frecuencia de conductas disruptivas.* Implicó la disminución de conductas indeseables para el contexto de la escuela como pegar, ofender, violar reglas

Hipótesis

Para analizar los efectos de la intervención a nivel grupal, se plantearon las siguientes hipótesis estadísticas:

Ho₁: *No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas adecuadas de ESE, después de la aplicación del programa*

Ho₁: $ESEa_s = ESEa_d$

Ho₂: *No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas inadecuadas de ESE, después de la aplicación del programa*

Ho₂: $ESEi_s = ESEi_d$

Ho₃: *No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas funcionales de RSC, después de la aplicación del programa*

Ho₃: $RSCf_s = RSCf_d$

Ho₄: *No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas disfuncionales de RSC, después de la aplicación del programa*

Ho₄: $RSCd_s = RSCd_d$

| Variables

Definición constitutiva

VI: *Promoción de la Modulación Emocional*. Conjunto de actividades y técnicas destinadas a la promoción de capacidades de reconocimiento y expresión de emociones, así como del fomento de habilidades socioemocionales y regulación cognitiva

VD: *Modulación Emocional*. Conjunto de capacidades que el niño utiliza para recibir y transmitir de y hacia su entorno social, información cargada de contenido emocional de una forma socialmente adaptada. Haciendo una división artificial de esta variable, implica dos componentes:

- ▶ *Expresión Social Emocional (ESE)*. Capacidad de comunicar (recibir y emitir) información emocional de y hacia el entorno social
- ▶ *Regulación social cognitiva (RSC)*. Capacidad de dirigir la conducta de manera socialmente adaptada

Definición Operacional

VI: *Promoción de la modulación emocional*. Aplicación del "Programa de Estimulación de la Modulación Emocional para Niños Preescolares (versión 1)".

Este programa fue desarrollado para estimular la modulación emocional. Se fundamentó tanto en las características del desarrollo emocional y cognitivo del niño de aprox. 5 años, como en las del medio social de la escuela. El programa se compone de actividades distribuidas en tres ejes temáticos: Conciencia emocional, expresión emocional y habilidades socioemocionales aplicadas.

Los objetivos, fundamentos teóricos y estructura básica, desarrollados en esta primera versión, no se modificaron en la versión 2, utilizada en el *Estudio ii*. Los cambios consistieron en modificar la dinámica de las actividades. El anexo I contiene la descripción detallada de los fundamentos teóricos del programa, y muestra una comparación entre las actividades de las dos versiones del programa.

VD: *Modulación Emocional*. Conjunto de conductas dividido en dos categorías, cada una correspondiente con un componente de la modulación emocional: *Expresión Social Emocional* y *Regulación Social Cognitiva*. Dentro de cada categoría, se definieron conductas socialmente adecuadas e inadecuadas y funcionales y disfuncionales respectivamente. Las conductas específicas con que se operó la variable se describen en la tabla 1.

Tabla 1. *Categorías conductuales con que se operó la VD Modulación Emocional*

Modulación Emocional	
Expresión social – emocional	Regulación social – cognitiva
<p>Conductas adecuadas</p> <p><i>Independencia.</i> Solución de problemas y satisfacción de necesidades sin recurrir al adulto</p> <p><i>Expresión Verbal.</i> Uso del lenguaje para comunicarse y solucionar problemas</p> <p><i>Agresión.</i> Física o verbal, ej. golpeo o lanzamiento de objetos, decir apodosos o amenazar</p>	<p>Conductas funcionales</p> <p><i>Apego a la regla.</i> Seguimiento de las reglas predeterminadas del salón. No correr, guardar material, no pegar, pedir permiso para salir del salón</p> <p><i>Interacción cooperativa.</i> Participación activa en las actividades o en juego, respetando turnos, siguiendo reglas.</p> <p><i>Uso de estrategias.</i> Utilizar la negociación o búsqueda de alternativas socialmente funcionales para la solución de problemas. Negociar, recurrir a ayuda, intercambiar.</p>
<p>Conductas inadecuadas</p> <p><i>Dependencia.</i> Acusar</p> <p><i>Aislamiento.</i> Juego solitario, esconderse, quedarse o meterse al salón en el recreo</p> <p><i>Expresión emocional inadecuada.</i> Llanto, Grito, o euforia descontextualizadas, berrinche, chantaje (ej. si no me lo das ya no seré tu amigo...)</p>	<p>Conductas disfuncionales</p> <p><i>Violación de regla.</i> Desordenar material, no guardarlo, salir sin permiso, correr dentro del salón</p> <p><i>Interacción disfuncional.</i> Acaparamiento de material/juguete, saltar turno, romper regla del juego, hacer trampa, interrumpir o distraer a otros.</p> <p><i>Disrupción.</i> Gritar, correr, omisión de indicaciones, ignorancia de la actividad, deambular, cambiar de espacio sin permiso.</p>

· · | Diseño

Se trabajó con un diseño A-B (Zinser, 1992)

· · | Sujetos

La intervención se planeó, e inició, cuando siete niños conformaban el salón de Preescolar III, de una estancia infantil ubicada en la Ciudad de México: Aketzali, Alan, Arturo, Daniela, Martín, Yael y Yeimi.

El programa incluyó, en un inicio, a todos los sujetos, pero Martín no tuvo registros línea base. Hacia el final de la etapa 1, Yael dejó de asistir, causando baja experimental. A partir de entonces y hasta el final, se trabajó con 6 niños.

Al comienzo de la intervención, estos niños tenían, en conjunto, un rango de edad de entre 52 y 60 meses.

· · | Escenarios

Los datos con que se midió la VD fueron registrados en dos escenarios:

Salón de clases. El registro se hizo, en algunas ocasiones, en el salón de Preescolar III y otras en el de Preescolar II. Ambos salones presentan características similares en cuanto a sus dimensiones y cuentan con espacios y materiales parecidos (ej. área grupal, manipulación creadora, espejo). Una de las principales diferencias entre un salón y otro fue el número de niños y adultos presentes. Cuando el registro ocurría en el salón de preescolar III, únicamente estaban presentes los integrantes del salón, la maestra y un adulto. Cuando ocurría en el de Preescolar II, estaban presentes los niños de preescolar III más los de preescolar II, la maestra del salón y dos adultos. Es muy importante mencionar que el salón en donde ocurrió el registro no fue considerado como variable a analizar, por lo que no se obtuvo información acerca de la influencia que el cambio de salón tuvo en la VD.

Patio. Este escenario cuenta con una explanada al aire libre de aproximadamente 100 m². En medio se encuentran un jardín y un conjunto de estructuras plásticas (resbaladilla, castillo) acordes con el tamaño de los niños.

La intervención se llevó a cabo únicamente en el salón de Preescolar III, entre las 9 y 10 A. M. La mayoría de las veces estuvieron presentes los niños y el investigador, aunque hubo ocasiones en que estuvo presente otro adulto.

| Sistema de registro

Para medir la VD se utilizó un registro conductual, que combinaba características del registro de intervalo y el registro de frecuencias, descritos en Sulzer-Azaroff & Mayer (1990). El desarrollo de este registro implicó una versión preliminar en la que los componentes de la VD estaban indiferenciados. La versión final, que se utilizó a lo largo de la intervención y que define específicamente los componentes de la VD, se muestra en el Anexo II.

Los registros fueron tomados en los escenarios anteriormente mencionados, pero los datos del registro en el patio no fueron utilizados debido a su inconsistencia, derivada de contingencias de la estancia que escapaban al control del investigador. El registro en el salón se realizó entre las 10 y las 11 30 A. M. (aprox.), podía haber o no una actividad estructurada y el número de adultos presentes fue variable. La influencia de estas situaciones en la VD no fue analizada. El registro fue confiabilizado en tres ocasiones. Las fechas y resultados fueron:

Fecha	Porcentaje de confiabilidad
Abril 22 de 2004	84 %
Mayo 26 de 2004	84.7 %
Junio 22 de 2004	85.6%

Procedimiento

La intervención se dividió en cinco fases. La primera consistió de un registro de línea base (LB), las tres siguientes correspondieron a la aplicación de los ejes temáticos que conformaron la VI (conciencia, expresión y habilidades) y en la última se realizó el reporte de resultados. La fase de LB consistió del registro de la VD durante ocho sesiones. Esto se realizó en los escenarios mencionados (salón y patio) utilizando el registro conductual descrito (Anexo I). Una vez finalizadas las nueve sesiones de registro de LB, se presentó la propuesta de intervención ante los padres de familia, por un lado, y a los maestros y personal de la estancia por el otro. A ambos grupos se les proporcionó información, por escrito, que describía brevemente la justificación, objetivos y procedimiento de la intervención. Una vez hecho esto, se procedió a aplicar los tres ejes del "Programa de Estimulación de la Modulación Emocional para Niños Preescolares". El registro conductual continuó durante y hasta el fin de la aplicación de la VI. Por último, los resultados de la aplicación de la VI se presentaron ante las autoridades y padres de familia, de manera escrita y oral.

Los resultados obtenidos se presentan en dos secciones: resultados grupales y resultados individuales. En éstas, los resultados de la intervención se describen en términos de su efectividad para el logro de los objetivos a) promover la modulación emocional y b) reducir las conductas disruptivas. Para obtenerlos, se ha realizado un análisis cuantitativo de los registros conductuales utilizados, complementado con información cualitativa obtenida con una bitácora. Estos resultados se interpretan en términos de nivel, tendencia y estabilidad.

| Resultados grupales

En esta sección, se describen los resultados del análisis cuantitativo de los datos obtenidos con los registros conductuales. Se presenta un análisis gráfico y uno estadístico no paramétrico. El análisis gráfico consiste de diagramas y representaciones visuales de función lineal. Estos elementos representan el comportamiento de las frecuencias de las conductas categorizadas, dentro de cada uno de los aspectos de la *modulación emocional* (ver tabla 1, pág. 35), a lo largo de la intervención. Este análisis permite apreciar el comportamiento de la VD a lo largo de la intervención, desde línea base hasta su finalización.

El análisis estadístico consistió de la comprobación de las hipótesis planteadas. Para esto, se compararon las frecuencias de los cuatro componentes de la *modulación emocional*, antes y después de la aplicación del programa, aplicando la prueba de McNemar. La tabla 2 (pág. 39) muestra las hipótesis nulas correspondientes con cada aspecto de la *modulación emocional* y la probabilidad de ocurrencia del estadístico. Es importante mencionar que, para este análisis, Martín fue excluido por no haber registros de sus conductas en línea base.

Los efectos de la intervención se dieron con mayor fuerza en las conductas de la *Regulación Social Cognitiva*. El análisis gráfico (Fig. 1 pág. 40) muestra una clara tendencia al aumento de las conductas funcionales, mientras que el estadístico indica diferencias significativas. Paralelamente, se observa la tendencia a la disminución de las conductas disfuncionales y en las conductas inadecuadas de la *Expresión Social Emocional*, sin embargo

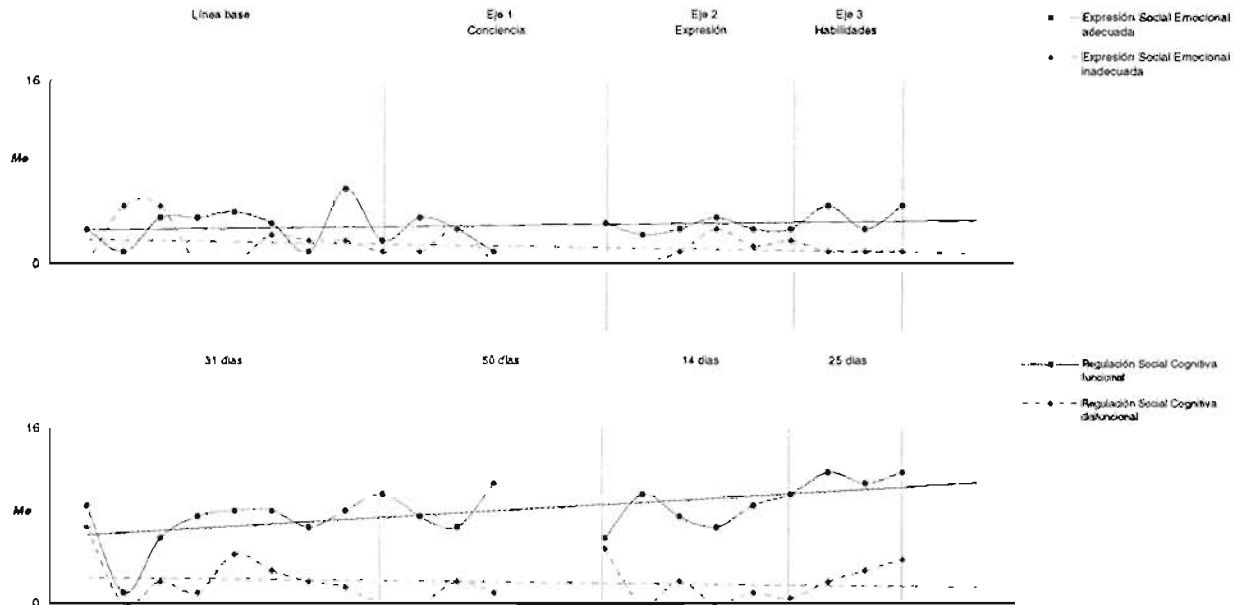
estos efectos no son estadísticamente significativos. En cuanto a las conductas adecuadas de la *Expresión Social Emocional*, no se aprecian efectos, ni visual ni estadísticamente.

Tabla 2. Hipótesis y resultados del análisis estadístico

Hipótesis	$p\chi^2$
<i>Ho₁: No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas adecuadas de ESEa después de la aplicación del programa</i>	.5
<i>Ho₂: No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas inadecuadas de ESEi después de la aplicación del programa</i>	.5
<i>Ho₃: No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas funcionales de RSCf después de la aplicación del programa</i>	.0315*
<i>Ho₄: No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas funcionales de RSCd después de la aplicación del programa</i>	.0625

* $p < 05$

Fig. 1. Desarrollo de la Modulación Emocional en el grupo completo, a lo largo de la intervención



Me= Mediana de las frecuencias de las manifestaciones conductuales registradas.
 Los datos se presentan sobre una línea de tiempo medido en días.

· · | Resultados individuales

En esta sección se presenta el análisis cuantitativo de los datos de tres de los niños participantes, que fueron elegidos a partir de dos criterios: representatividad y asistencia al programa. Los niños elegidos fueron:

- ▶ Alam: reportado con problemas conductuales, de los dos niños bajo tratamiento farmacológico (Martín fue el otro), Alam fue quien asistió a más sesiones.
- ▶ Arturo: reportado con problemas conductuales, pero sin tratamiento y único que asistió a todas las actividades del programa
- ▶ Yeimi: ella no fue reportada con problemas de conducta, y fue la segunda con mayor asistencia al programa.

A diferencia del análisis grupal, en éste no se utilizaron estadísticos, únicamente gráficos; que consisten de series de datos y las representaciones visuales de su respectiva función lineal correspondiente. Estos elementos representan las frecuencias de las conductas categorizadas, dentro de cada uno de los componentes de la *modulación emocional* (ver tabla 1, pág. 35). Este análisis permite apreciar la estabilidad de las frecuencias de las conductas registradas a lo largo de la intervención y su tendencia. Las discontinuidades en las series se deben a que el niño no tuvo ese registro, principalmente porque no asistió.

Los resultados de la intervención para cada sujeto son determinados a partir de esta información cuantitativa, en conjunto con la cualitativa obtenida de los registros de audio hechos en las sesiones y por medio de una bitácora.

Alam

Alam fue el segundo niño más grande del salón, contaba con 57 meses de edad cuando comenzó la intervención y 61 cuando ésta finalizó. Por lo menos un mes antes la intervención, se le diagnosticó *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad* (TDAH) y estuvo bajo tratamiento farmacológico hasta el final del programa. Sus maestras mostraron, en varias ocasiones, dudas respecto a la "normalidad" del comportamiento de Alam. Referían que siempre estaba taciturno y que, en muchas ocasiones, no deseaba participar en las actividades, Alam decía estar aburrido cuando esto ocurría. Sin embargo, cuando participaba lograba llevar a cabo la tarea encomendada en poco tiempo, mostrando buena

habilidad motriz fina y amplio vocabulario. La gráfica correspondiente (fig. 2, pág. 45) muestra que las conductas correspondientes a la *Expresión Social Emocional* se mantienen inestables, desde línea base y hasta el final de la intervención. Hacia el final, la frecuencia de conductas adecuadas aumenta, mientras que la de inadecuadas se reduce a cero. También pueden observarse tendencias hacia el incremento, con un ángulo más abierto en la frecuencia de adecuadas que de inadecuadas. Las manifestaciones de expresión emocional inadecuada más frecuentes en Alam fueron las de aislamiento y agresión. Sin embargo, su expresión verbal le permitía ser independiente en la resolución de sus problemas, aunque en ocasiones fuese capaz de llegar a la agresión física para defenderse. En cuanto a la *Regulación Social Cognitiva*, al igual que en el otro componente de la modulación emocional, la gráfica muestra inestabilidad a lo largo de la intervención, tanto en las conductas funcionales como en las disfuncionales. Un aspecto de gran importancia es que se observa una tendencia a la disminución en la frecuencia de las funcionales y de aumento en las disfuncionales.

Interpretar los resultados resulta difícil, y se necesitaría un estudio más profundo e individualizado, del por qué de las tendencias inversas en los componentes de la modulación emocional. El estudio de este fenómeno también sería interesante en el nivel teórico; pues permitiría conocer más acerca de la relación entre cognición y emoción.

Es importante enfatizar que el tratamiento farmacológico de Alam influye directamente sobre sus procesos mentales, y que los resultados de la intervención en este niño deben interpretarse considerando esto, lo que se confirma con la información cualitativa. Alam se mostró somnoliento u obnubilado en diversas ocasiones (lo cual es una reacción fisiológica colateral de los fármacos prescritos). Cuando esto ocurría, se aislaba de las actividades, pero aún seguía reglas y podía usar estrategias para convivir. Se aislaba voluntariamente y, en muchas ocasiones, con autorización de la maestra. En cambio, cuando se mostraba activo y participativo, podía interactuar tanto cooperativamente como también agredir. Un ejemplo de esto es que, en una ocasión, fue capaz de negociar el uso de una capa, pero también, fue agresivo durante el mismo período de observación por la negativa del otro niño a negociar.

A pesar de no atender a las actividades, Alam mostró capacidad motora suficiente para dibujar adecuadamente y capacidad visoespacial para armar estructuras complejas con el material de manipulación creadora. También mostró conocimientos de la lectoescritura y vocabulario rico. No mostró problemas de lenguaje. A sus padres se les explicó que podría beneficiarse de hábitos que vayan acordes con su tratamiento farmacológico, ej. Higiene del sueño y ejercicio. También se recomendó una revaloración de la dosis que estaba recibiendo. Alam no ingresó a primaria en el año escolar siguiente, sus papás decidieron que cursara otra vez preescolar III.

Arturo

Fue el niño más pequeño del salón, tenía 52 meses al comienzo de la intervención y 56 al final. Arturo fue uno de los tres niños referidos como “de difícil manejo” durante la detección de necesidades. La maestra le describía como agresivo e inquieto. Sus compañeros rehusaban jugar con él porque pegaba. Mostraba dificultad para mantener una actividad y no seguía instrucciones o reglas.

En la gráfica (fig. 3, pag. 46), la amplitud de la oscilación en las series de datos disminuye a lo largo de la intervención en los cuatro aspectos de la modulación emocional, lo que puede interpretarse como un efecto estabilizador.

En cuanto a la *Expresión Social Emocional*, la gráfica muestra que la tendencia de las conductas adecuadas hacia el aumento de las adecuadas es muy ligera, pero también se aprecia que las inadecuadas van hacia la extinción antes del fin del programa. Arturo mostró un cambio importante en su manera de expresar sus emociones, ya que incrementó su uso de expresión verbal, y su agresión desapareció gradualmente hasta desaparecer. Desde el inicio de la línea base Arturo mostró ser independiente, rara vez acusaba y nunca se le vio llorar. Solía responder agresivamente a otra agresión, pero al final de la intervención, utilizaba estrategias para defenderse (ignorar, alejarse) al ser agredido. La frecuencia con que otros niños se negaban a jugar con él, disminuyó notablemente, incluso jugaba con niñas, lo que no era común antes de la intervención. Al final, aún mostraba euforia, pero ya no al nivel de alterar el orden. Sus juegos siguieron siendo físicos, “luchitas” o “aventadas”, pero la frecuencia con que terminaban en pelea disminuyó.

En cuanto a la *Regulación Social Cognitiva*, la gráfica muestra un notorio aumento en la frecuencia de conductas funcionales y de disminución de las disfuncionales a partir de la intervención. Las manifestaciones más notorias de esta tendencia fueron las capacidades, cada vez más visibles, para seguir reglas, interactuar cooperativamente y llevar a cabo una actividad hasta el final, siguiendo las reglas del contexto.

Arturo fue el niño que mayores cambios mostró a partir del programa, lo que se relaciona a que fue el único que asistió a todas las sesiones. Uno de los efectos más importantes de la intervención fue la actitud de la maestra hacia él, pues la frecuencia e intensidad con que se le llamaba la atención también disminuyó notablemente. Hacia la primaria, la probabilidad de que Arturo lograra adaptarse exitosamente aumentó. No se recomendó ningún tipo de atención que trascendiese el ámbito educativo o familiar. Se aconsejó a sus padres continuaran actividades de fomento de su desarrollo y de estimulación de motricidad fina y de apropiación del lenguaje escrito para ayudarle a una adaptación exitosa, social y académicamente, a la primaria.

Yeimi

Yeimi tenía 55 meses antes de comenzar la intervención y 59 cuando finalizó. En ella, los cambios no son tan notorios como en otros niños. Yeimi no presentaba expresiones emocionales disfuncionales antes de la intervención. Sin embargo, era deseable fomentar su desarrollo emocional, ya que mostraba cierta tendencia a comportarse y, principalmente, hablar como una niña de edad menor.

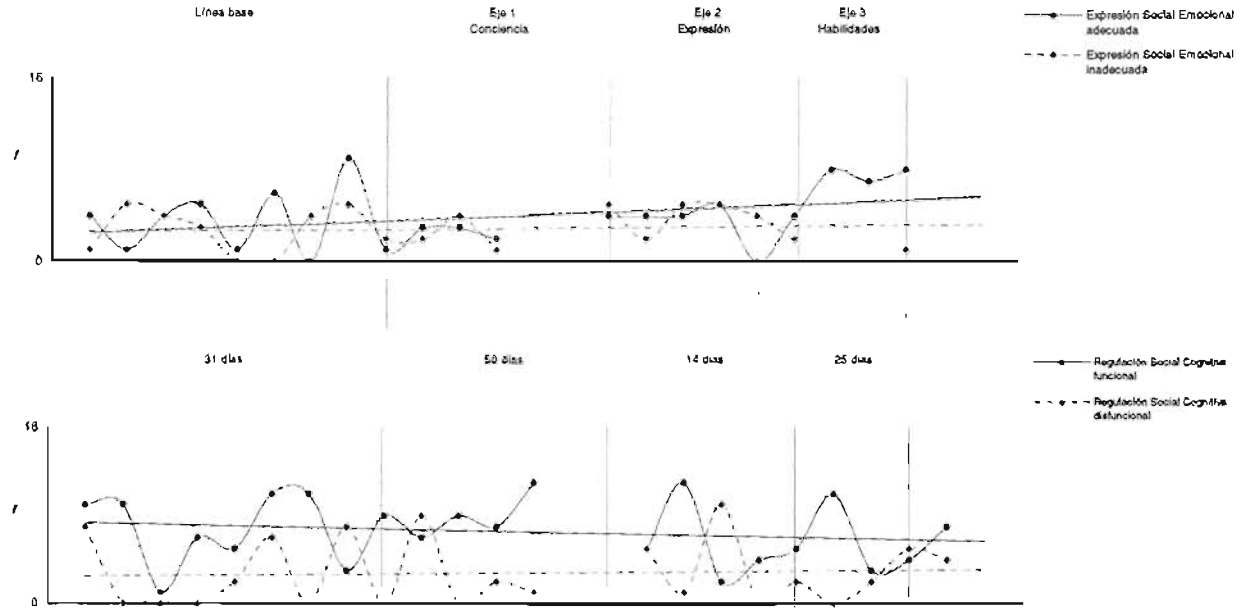
La gráfica (fig. 3, pág. 47) muestra que la intervención tuvo efectos en cuanto a tendencias, pero no en estabilización, pues las series de datos de los cuatro aspectos registrados, se mantuvieron estables desde línea base hasta el final de la intervención. La *Regulación Social Cognitiva* es el componente de la modulación emocional en que se aprecia con mayor claridad el efecto de la intervención.

No se aprecian efectos notorios en cuanto a las tendencias de la *Expresión Social Emocional*, pero es importante señalar que la frecuencia de las conductas inadecuadas se mantiene en cero casi en todo momento. Yeimi se mostró independiente, sólo acusaba cuando no podía resolver el problema y sólo se le observó llorar una vez que se cayó y se raspó, pero nunca por haber sido ofendida o rechazada. También era capaz de utilizar la negociación y la extinción cuando alguien le molestaba y manejaba un vocabulario emocional adecuado. A pesar de que se expresaba verbalmente para comunicarse, dejó de hacerlo como una niña más pequeña hasta el final de la intervención.

Acerca de la *Regulación Social Cognitiva*, la gráfica muestra una clara tendencia al aumento en las conductas funcionales y a la extinción en las disfuncionales. Esto refleja lo que la información cualitativa y la observación indicaron, Yeimi podía asimilar reglas y seguirlas. Así también, siempre participaba de las actividades en el salón, haciéndolo hasta el final y sin tardar más que el resto del grupo. Tenía conocimientos de las letras y su capacidad motriz fina era adecuada a su edad. Desarrolló la capacidad de solucionar problemas como la asignación de turnos o de material al trabajar.

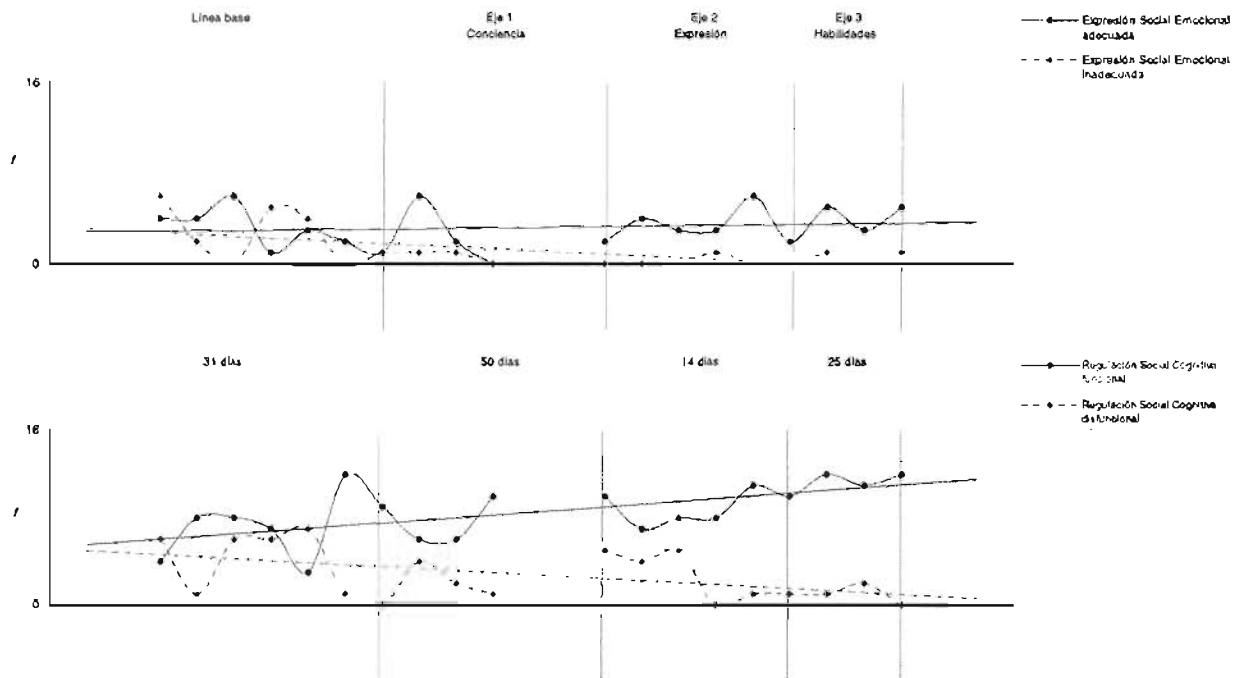
Los papás de esta niña mostraron inquietud por la madurez de su hija hacia la primaria. Al respecto, Yeimi tendría pocas probabilidades de fracaso al adaptarse al ambiente escolar, dadas sus capacidades para regularse de acuerdo al ambiente escolar. Aún así, se recomendó el fomento de su desarrollo emocional de manera más personalizada, en el ámbito familiar y no clínicamente. Se indicaron algunas actividades en casa, como el ensayo de las experiencias de la escuela, o la modelación de frases o tonos de voz.

Fig. 2 Desarrollo de la Modulación Emocional en Alam a lo largo de la intervención



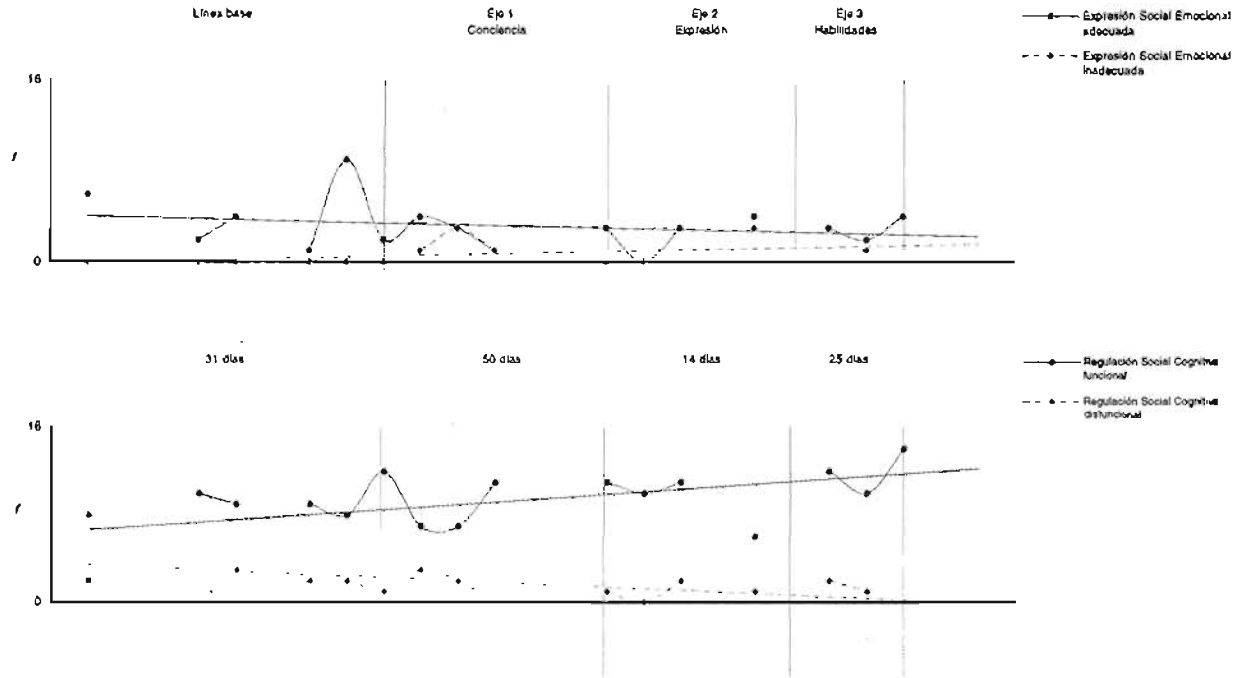
f = frecuencia de manifestaciones conductuales por día (observaciones de 10 min.)
 Los datos se presentan sobre una línea de tiempo medido en días
 *la pérdida de continuidad de las líneas se debe a la falta de registro en el día indicado

Fig. 3 Desarrollo de la Modulación Emocional en Arturo a lo largo de la intervención



f= frecuencia de manifestaciones conductuales por día (observaciones de 10 min.)
 Los datos se presentan sobre una línea de tiempo medido en días.
 *la pérdida de continuidad de las líneas se debe a la falta de registro en el día indicado

Fig. 4 Desarrollo de la Modulación Emocional en Yeimi a lo largo de la intervención



la frecuencia de manifestaciones conductuales por día (observaciones de 10 min.)
 Los datos se presentan sobre una línea de tiempo medido en días
 *la pérdida de continuidad de las líneas se debe a la falta de registro en el día indicado

Estudio ii

Introducción

Este estudio se llevó a cabo en el mismo contexto que el *Estudio i* y al igual que en éste, se determinó la necesidad de estimular el desarrollo emocional de los niños participantes. La intervención se desarrolló a partir del concepto de *modulación emocional* desarrollado en el estudio anterior, fortalecido con evidencia empírica y teórica más abundante.

Se tuvieron los mismos objetivos de aplicación que en el primer estudio. El logro de estos objetivos determinó evaluando efectos intergrupales, intragrupal e individuales. Los resultados intergrupales comprobaron que el programa estimula el desarrollo de la modulación emocional, para llevarlo más allá de lo natural. Los resultados intragrupal permitieron la comprobación de diferencias gráficamente visibles y estadísticamente significativas a partir de la aplicación del programa. Los resultados individuales mostraron la efectividad del programa para disminuir conductas disruptivas y fomentar autonomía, efectos que dependieron de características personales.

· · | Objetivos

La intervención tuvo dos objetivos, a lograrse con los niños participantes:

- ▶ *Estimular la modulación emocional.* Esto implicaba el aumento en la frecuencia de conductas que indicaban la capacidad de expresar emociones adaptativamente y la de regularse cognitivamente
- ▶ *Disminuir la frecuencia de conductas disruptivas.* Implicó la disminución de conductas indeseables para el contexto de la escuela como pegar, ofender, violar reglas

· · | Hipótesis

Para analizar los efectos intragrupales de la intervención, se plantearon las siguientes hipótesis estadísticas (las mismas para los dos grupos *a* y *b*):

Ho₁: *No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas adecuadas de ESE, después de la aplicación del programa*

$$Ho_1: ESEa_a = ESEa_b$$

Ho₂: *No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas inadecuadas de ESE, después de la aplicación del programa*

$$Ho_2: ESEi_a = ESEi_b$$

Ho₃: *No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas funcionales de RSC, después de la aplicación del programa*

$$Ho_3: RSCf_a = RSCf_b$$

Ho₄: *No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas disfuncionales de RSC, después de la aplicación del programa*

$$Ho_4: RSCd_a = RSCd_b$$

| Variables

Definición constitutiva

VI: *Promoción de la Modulación Emocional*. Conjunto de actividades y técnicas destinadas a la promoción de capacidades de reconocimiento y expresión de emociones, así como del fomento de habilidades socioemocionales y regulación cognitiva

VD: *Modulación Emocional*. Conjunto de capacidades que el niño tiene para recibir y transmitir de y hacia su entorno social, información cargada de contenido emocional de una forma socialmente adaptada. Haciendo una división artificial de esta variable, implica dos componentes:

- ▶ *Expresión Social Emocional (ESE)*. Capacidad de comunicar (recibir y emitir) información emocional de y hacia el entorno social
- ▶ *Regulación social cognitiva (RSC)*. Capacidad de dirigir la conducta de manera socialmente adaptada

Definición Operacional

VI: *Promoción de la modulación emocional*. Aplicación del "Programa de Estimulación de la Modulación Emocional para Niños Preescolares (versión 2)". Este programa fue desarrollado a partir del utilizado en el *Estudio i*. Los objetivos, fundamentos teóricos y estructura básica desarrollados en esta primera versión, no se modificaron. Las actividades se distribuyeron en tres ejes temáticos: Conciencia emocional, expresión emocional y habilidades socioemocionales aplicadas. Los cambios consistieron en modificar la dinámica y materiales de las actividades, buscando hacerles intrínsecamente motivantes. El anexo II describe los fundamentos teóricos del programa, y muestra una comparación entre las actividades de las dos versiones del programa.

VD: *Modulación Emocional*. Conjunto de conductas dividido en dos categorías, cada una correspondiente con un componente de la modulación emocional: *Expresión Social Emocional* y *Regulación Social Cognitiva*. Dentro de cada categoría, se definieron conductas socialmente adecuadas e inadecuadas y funcionales y disfuncionales respectivamente. Las conductas específicas con que se operó la variable se describen en la tabla 3 (pág. 51).

Tabla 3. Categorías conductuales que se operó la VD Modulación Emocional en el Estudio ii

Modulación Emocional	
Expresión Social Emocional	Regulación Social Cognitiva
Conductas adecuadas	Conductas funcionales
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conductas de Autocuidado.</i> Amarrarse agujetas solo, tomar papel y sonarse los mocos, caer y levantarse solo • <i>Conductas de Autonomía.</i> Resolver problemas solo, defenderse de rechazo o agresión sin recurrir al adulto • <i>Expresión Oral Emocional.</i> Decir como se siente, o lo que siente por una persona. Puede registrarse en cualquier momento, incluso durante episodios de llanto o de enojo 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Apego a la regla.</i> Seguimiento de las reglas establecidas del salón. Guardar material, pedir permiso para salir. No se registra cuando la Mtra. ya le ha indicado hacerlo • <i>Seguimiento de Indicación Colectiva.</i> Atender cuando la Mtra. da una indicación grupal, ej., formarse, ir a un espacio, poner atención, etc. • <i>Seguimiento de Indicación Individual.</i> Atender cuando la mtra. Le indica realizar una conducta determinada, como guardar material, sentarse, etc. • <i>Interacción Cooperativa.</i> Compartir un espacio o material en una actividad común, como al hacer una casa o armar un rompecabezas • <i>Uso de estrategias.</i> Solucionar problemas utilizando la negociación, organizar una actividad usando turnos, alejarse al ser agredido. Se considera una estrategia el pedir ayuda al adulto luego de haber intentado, sin éxito, solucionar un problema por sí mismo. • <i>Expresión oral participante.</i> Hablar para participar en la actividad • <i>Expresión oral social.</i> Hablar para socializar • <i>Pedir ayuda a un par.</i> Pedir la asistencia de un compañero para solucionar problemas. Ej. alcanzar un material, amarrar la agujeta, levantarse. • <i>Regulación con Pares.</i> Regular la conducta de un compañero, ej. al recordarle la regla, o que no se debe pegar o que permita trabajar al grupo
Conductas inadecuadas	Conductas disfuncionales
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reacción agresiva.</i> Responder con agresión física o verbal ante agresiones, rechazo o incomformidad • <i>Agresión Verbal.</i> Decir apodos, burlarse o gritar a un compañero sin motivo aparente • <i>Dependencia.</i> Recurrir al adulto para obtener cuidado asistencial o defenderse sin haber intentado conductas de autocuidado u autonomía. Ej. Pedir que se le amarre la agujeta, o que se le dé un material que podría alcanzar • <i>Pasividad.</i> Permanecer sin reacción ante un una ofensa o agresión • <i>Aislamiento.</i> Juego solitario, permanecer solo., ej. esconderse bajo una mesa o permanecer en un rincón. Juego paralelo • <i>Expresión emocional inadecuada.</i> Grito, respuesta eufórica descontextualizada, berrinche. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Violación de regla.</i> Desordenar material, no guardarlo, salir sin permiso, correr dentro del salón • <i>Interacción disfuncional.</i> Al compartir un espacio o material: acaparar, hacer trampa, romper regla, mentir, alterar el orden de turnos • <i>Omisión de Indicaciones.</i> Ignorar las indicaciones colectivas o individuales de la maestra • <i>Disrupción.</i> Deambular, gritar, distraer al compañero, interrumpir actividades de otros.

· · | Diseño

Se trabajó con un diseño línea base múltiple.

· · | Sujetos

La intervención se llevó a cabo con los doce niños que asistían al salón de Preescolar III, de una estancia infantil ubicada en la Ciudad de México, durante en el ciclo escolar 2004-2005: Aarón, Andrea, Brandon, Héctor, Jessica, Joksan, Josué, Martha, Mauricio, Sandra, Saúl y Vanesa. Al comienzo de la intervención estos niños tenían, en conjunto, un rango de edad de entre 61 y 69 meses.

· · | Escenario

Los datos con que se midió la VD fueron registrados en el salón de clases. Este escenario cuenta con espacios y materiales adecuados a la educación preescolar (ej. área grupal, manipulación creadora, espejo).

La intervención se llevó a cabo en el salón mismo y en otros de estructura muy similar. También se trabajó en una biblioteca y en el salón de cantos y juegos de la estancia, siempre entre las 9:30 y 12:00 del día.

· · | Sistema de registro

Los datos para medir la VD fueron recolectados con una versión mejorada del registro conductual utilizado en el *Estudio i*. Este registro combinaba características del registro de intervalo y el registro de frecuencias, descritos en Sulzer-Azaroff & Mayer (1990).

Los registros fueron tomados en el escenario mencionado, entre 10 y 11:30 A. M. aprox. La diferencia entre cada registro fue de entre 4 y siete días, pero ocurría por lo menos una vez a la semana.

El registro fue confiabilizado en tres ocasiones, al inicio de Línea base y de cada una de los ejes que componían la VI. Las fechas y resultados fueron:

Fecha	Porcentaje de confiabilidad
Octubre 23 de 2004	85.5%
Marzo 1 de 2004	95%
Abril 4 de 2005	83.33%

De acuerdo con el diseño utilizado, el proceso precedente a la intervención fue la conformación de los grupos. Para esto se asignaron, al azar, a 6 niños al grupo *a*, y seis al grupo *b*. Los grupos quedaron conformados de la siguiente manera:

Grupo *a*. Aarón, Andrea, Brandon, Martha, Mauricio y Saúl

Grupo *b*. Héctor, Jéssica, Joksán, Josué, Sandra y Vanesa

A partir de este proceso, la intervención se dividió en seis fases:

1. Registro del línea base (Lb) en ambos grupos (30 días)
2. Aplicación del eje 1 de la VI en el grupo *a* y continuación de Lb en grupo *b* (126 días)
3. Aplicación del eje 2 de la VI a grupo *a* y del eje 1 al *b* (19 días)
4. Aplicación del eje 3 de la VI a grupo *a* y del eje 2 al *b* (20 días)
5. Seguimiento del grupo *a* y aplicación el eje 3 al *b* (21 días)
6. Seguimiento de ambos grupos

Durante todas las fases, se llevó acabo el registro de la VD en el escenario mencionado, utilizando el registro conductual descrito (Anexo II). Una vez finalizada la fase 1, se presentó la propuesta de intervención ante los padres de familia, por un lado, y a la maestra y autoridades de la estancia por el otro. A ambos grupos se les proporcionó información, por escrito, que describía brevemente la justificación, objetivos y procedimiento de la intervención. Una vez hecho esto, se procedió a la ejecución de las cinco etapas siguientes. El registro conductual continuó durante y hasta el fin de la intervención.

Los resultados obtenidos se presentan en tres secciones: resultados intergrupales, resultados intragrupal y resultados individuales.

En la primera sección se comparan los efectos de la VI sobre la VD, entre los grupos *a* y *b*. Se hace un análisis de los cambios en la VD a partir de la aplicación de la VI, se presenta el desarrollo de la VD a lo largo de la intervención, y se enfatizan las diferencias y similitudes entre ambos grupos. Las siguientes dos secciones se refieren a los resultados de la aplicación de la VI, en términos de su efectividad para el logro de los objetivos a) promover la modulación emocional y b) reducir las conductas disruptivas. Estos resultados fueron el producto de un análisis cuantitativo de los registros conductuales utilizados, complementado con información cualitativa obtenida con una bitácora. Estos resultados se interpretan en términos de aumento - disminución, tendencia y estabilidad, de la VD.

| Resultados intergrupales

En esta sección se presentan los resultados del análisis funcional, basado en la comparación entre los grupos *a* y *b*. Se compararon gráficas compuestas por dos diagramas (uno por cada grupo) y sus funciones lineales correspondientes. Estos elementos describen, sobre líneas de tiempo paralelas, el desarrollo de la VD a lo largo de la intervención. Se presenta una gráfica por cada componente de la modulación emocional (*Expresión Social Emocional* y *Regulación Social Cognitiva*).

En ambas gráficas (ver figuras 5 y 6, pág. 57 y 58) es posible apreciar que, en ambos grupos, la VD se comporta de manera muy similar durante la fase 1 (primeros 30 días), las frecuencias aumentan y disminuyen paralelamente sobre la línea de tiempo. Esta similitud se termina al inicio de la fase 2. A partir de este momento, los cambios en la VD ocurren durante la aplicación de un eje determinado, y no paralelamente en el tiempo.

Los cambios son más claros en la *Expresión Social Emocional* adecuada (ESEa) y *Regulación Social Cognitiva* funcional (RSCf). Durante la aplicación del Eje 1, se observa el

inicio de tendencias al aumento (invertido en el grupo *a* después del periodo vacacional, pero recuperado al final). Al aplicarse el Eje 2 ocurren los cambios más importantes, pues las tendencias al aumento se elevan notoriamente. Estas tendencias se detienen en el eje 3, en donde los niveles de RSCf y ESEa disminuyen o se mantienen; pero vuelven a manifestarse hacia el final de la intervención.

En ambos grupos, se muestra un nivel bajo en la *Expresión Social Emocional* inadecuada (ESEi) y la *Regulación Social Cognitiva* disfuncional (RSCd), y no se identifican cambios durante la aplicación de la VI.

Contrastando con los cambios ocurridos durante la aplicación de la VI, se observan cambios asociados a otras variables, que se muestran paralelamente sobre la línea de tiempo (ej., interrupción de la intervención por periodo vacacional), y que también se manifiestan en ambos grupos.

· · | Resultados intragrupales

Esta sección presenta los análisis, gráficos y estadísticos no paramétricos, realizados a los datos de cada grupo. Se hacen los mismos análisis a cada grupo. El análisis gráfico se basa en diagramas y representaciones visuales de función lineal. Estos elementos representan el comportamiento de las frecuencias de las conductas categorizadas, dentro de cada uno de los aspectos de la modulación emocional (ESEa, ESEi, RSCf y RSCd), a lo largo de la intervención (figuras 5 y 6, páginas 57 y 58). Este análisis permite apreciar el comportamiento de la VD a lo largo de la intervención, desde línea base hasta su finalización.

El análisis estadístico consistió de la comprobación de las hipótesis planteadas. Para esto, se compararon las frecuencias de los cuatro componentes de la modulación emocional, antes y después de la aplicación del programa con la prueba de McNemar. La tabla 4 (pág. 56) contiene la hipótesis nula correspondiente con cada aspecto de la modulación emocional (la misma para ambos grupos) y la probabilidad de ocurrencia del estadístico. Los resultados para cada grupo se describen a continuación.

Grupo a. En los diagramas de este grupo puede observarse, claramente, una tendencia al aumento de la *Me* de las conductas adecuadas de la *Expresión Social Emocional* (fig. 5, pág. 57) y también, con mayor fuerza, de las funcionales de la *Regulación Social Cognitiva* (fig. 6, pág. 58). Estos cambios, además de ser visualmente notorios, son estadísticamente significativos (tabla 4, pág. 56). No se identifican cambios, ni visual ni estadísticamente, de las conductas inadecuadas de la *Expresión Social Emocional*, ni de las disfuncionales de la *Regulación Social Cognitiva* (figs. 5 y 6, págs. 57 y 58).

Grupo b. En los diagramas de este grupo se observa, muy claramente, una tendencia al aumento de las conductas funcionales de la *Regulación Social Cognitiva* (fig. 6, pág. 58), cambio que es estadísticamente significativo (tabla 4, pág. 56). Esta tendencia se observa también, aunque con menor intensidad y sin ser estadísticamente significativa, en las conductas adecuadas de la *Expresión Social Emocional*. No hay cambios identificables, ni visual ni estadísticamente, en las conductas inadecuadas de la *Expresión Social Emocional*, ni en las disfuncionales de la *Regulación Social Cognitiva*.

En ambos grupos, las conductas de la *Regulación Social Cognitiva*, mostraron una clara tendencia al aumento lo que ocurrió también, pero con menor fuerza, en las conductas adecuadas de la *Expresión Social Emocional*. Las conductas de *Expresión Social Emocional* inadecuada, disminuyeron a partir del primer eje del programa; mientras que las disfuncionales de la *Regulación Social Cognitiva*, se mantienen en un nivel bajo desde el inicio de la intervención (figs. 5 y 6, págs. 57 y 58).

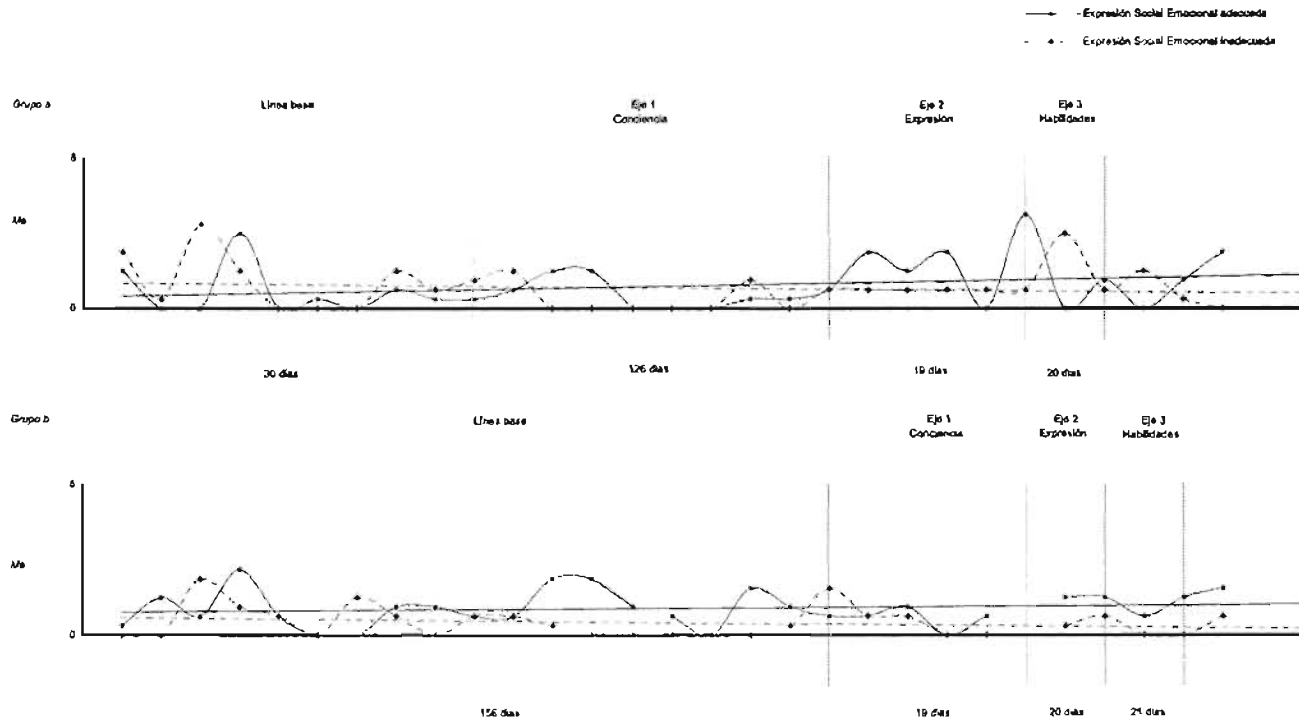
Tabla 4. Hipótesis y resultados del análisis estadístico, para cada grupo (a y b)

Hipótesis	Gpo. a	Gpo. b
	$p X^2$	$p X^2$
Ho ₁ : No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas adecuadas de ESEa después de la aplicación del programa	.0512*	.195
Ho ₂ : No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas inadecuadas de ESE, después de la aplicación del programa	.5	.344
Ho ₃ : No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas funcionales de RSC, después de la aplicación del programa	.0155**	.0155**
Ho ₄ : No existen cambios significativos en las frecuencias de conductas funcionales de RSC, después de la aplicación del programa	.3125	.5

* $p < .05$

** $p < .01$

Fig. 5. Desarrollo de la Expresión Social Emocional en ambos grupos, a lo largo de la intervención



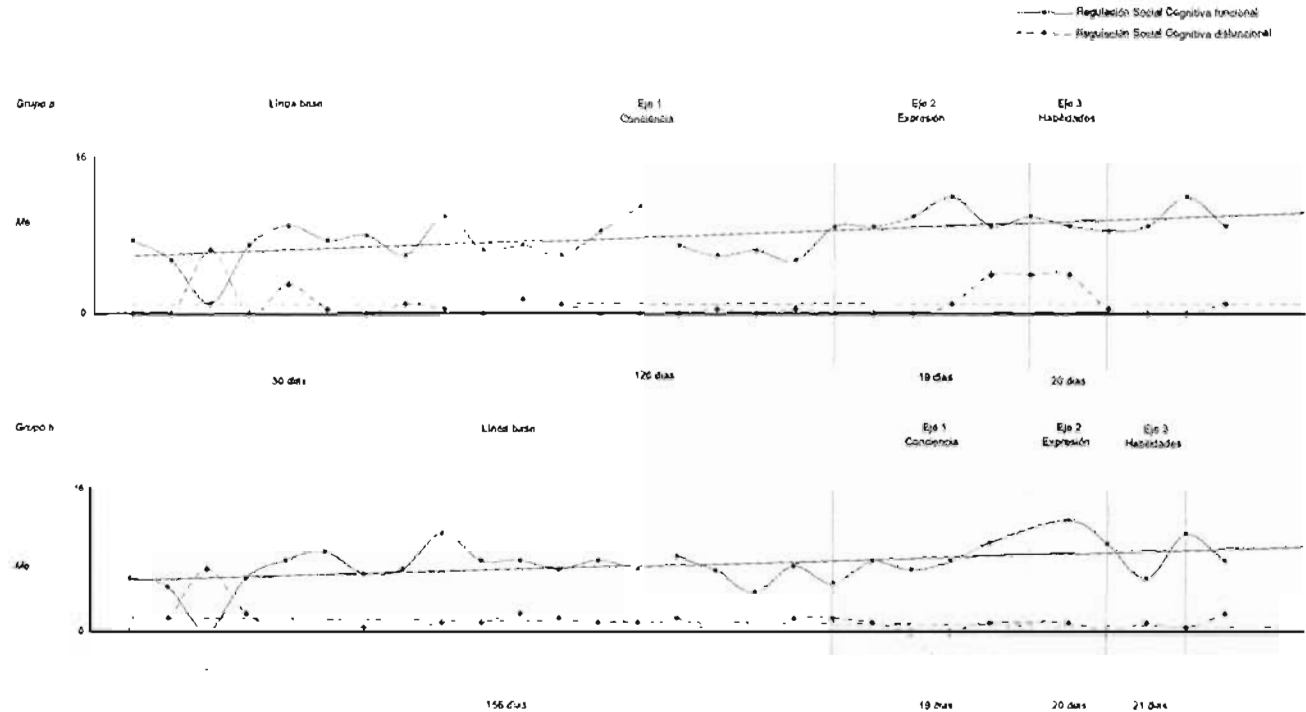
Me= Mediana de las frecuencias de las manifestaciones conductuales registradas en un día

Los datos se presentan sobre una línea de tiempo medido en días

Diferencia entre observaciones = 5 días

La discontinuidad representa la interrupción de la intervención, determinada por el periodo vacacional. Esta interrupción duró 43 días

Fig. 6 Desarrollo de la Regulación Social Cognitiva en ambos grupos, a lo largo de la intervención



Me= Mediana de las frecuencias de las manifestaciones conductuales registradas en un día
 Los datos se presentan sobre una línea de tiempo modado en días
 Diferencia entre observaciones = 5 días
 La discontinuidad representa la interrupción de la intervención, determinada por el período vacacional. Esta interrupción duró 43 días.

En esta sección se presenta el análisis los datos de tres de los niños participantes. Estos tres niños fueron elegidos a partir de dos criterios: representatividad y asistencia al programa. Los niños elegidos fueron:

- ▶ *Brandon*: reportado con problemas conductuales, pero sin tratamiento. Asistió a más del 90% de las actividades del programa.
- ▶ *Héctor*: reportado con problemas conductuales y bajo tratamiento farmacológico. Asistió a más del 90% de las actividades del programa
- ▶ *Jessica*: ella no fue reportada con problemas de conducta, asistió al 100 % del programa

Para este análisis, se utilizaron gráficos compuestos por series de datos y sus correspondientes funciones lineales. Estos elementos representan las frecuencias de las conductas categorizadas, dentro de cada uno de los componentes de la *modulación emocional* (ESEa, ESEi, RSCf y RSCd), a lo largo de la intervención. Con este análisis se aprecia la estabilidad de las frecuencias y su tendencia a lo largo de la intervención. Las discontinuidades en las series se deben a que el niño no tuvo ese registro, casi siempre por no haber asistido. Los resultados de la intervención para cada sujeto son descritos a partir de esta información cuantitativa, en conjunto con la cualitativa obtenida de los registros de audio hechos en las sesiones y por medio de una bitácora.

Brandon

Brandon contaba con 60 meses al comienzo de la intervención y 67 al final. Se encontraba en una situación especial, ya que por insistencia de su madre, había sido inscrito a Preescolar III sin haber cursado el Preescolar II. En opinión de la maestra, Brandon mostraba un desarrollo inferior al de sus compañeros, lo que fue corroborado con la observación y convivencia con él. En el salón, solía aislarse de sus compañeros y llegaba a ser agresivo sin razón aparente.

En la gráfica (fig. 7, pág. 62), los cambios a partir del inicio del programa son claros. En cuanto a la *Expresión Social Emocional*, las conductas inadecuadas tienen un nivel visiblemente más elevado que las adecuadas. Al inicio del eje 1, las conductas adecuadas inician una tendencia al aumento, mientras que las inadecuadas tienden a disminuirse. Brandon disminuyó considerablemente su agresión espontánea y su aislamiento; y poco a poco logró integrarse al grupo. Hacia el final de la intervención, era ya capaz de expresar sus

opiniones y emociones (el enojo, principalmente), sin llegar a la agresión, lo que le valió la aceptación de sus pares.

Acercas de la *Regulación Social Cognitiva*, son notorias las tendencias al aumento de las conductas funcionales y a la disminución de las disfuncionales. Las manifestaciones más importantes de estos cambios fueron las capacidades, cada vez más desarrolladas de Brandon, para seguir las reglas del salón y para interactuar cooperativamente en las actividades del grupo, también llegó a mostrar la capacidad de negociar (juguetes y juegos) para resolver problemas.

Uno de los beneficios más importantes para Brandon, ha sido el cambio de la percepción de sus pares y maestra acerca de él. Contrario a lo que se llegó a pensar por haberse adelantado un grado, Brandon podría integrarse a la primaria con éxito, si el desarrollo social y emocional que ha mostrado se continúa estimulando. Se le podría apoyar con actividades dirigidas a promover el desarrollo, tanto en su lenguaje, como de capacidades necesarias para el éxito académico (ej. razonamiento matemático, acercamiento a la lectura).

Héctor

Héctor tenía 67 meses al inicio de la intervención, 74 al final y a lo largo de ésta, estuvo bajo tratamiento farmacológico. Se le prescribió un medicamento indicado para trastornos del metabolismo y circulación cerebral² y dirigido a la aminoración de síntomas como dificultad de atención y concentración, mismos que podían notarse en la conducta de Héctor. La maestra se mostraba desesperada y refería preocupación por su poca atención e inquietud de Héctor, esta información fue corroborada mediante la observación y convivencia con él.

En la gráfica (fig. 8, pág. 63), se observa un nivel bajo y una tendencia a la disminución en la *Expresión Social Emocional* de Héctor, tanto en las conductas adecuadas como en las inadecuadas. Antes de comenzar el programa Héctor mostraba, además de los síntomas previamente descritos, conductas de *Expresión Social Emocional* inadecuadas, tales como berrinches y chantajes. A lo largo del programa, estas conductas disminuyeron hasta extinguirse.

En cuanto a la *Regulación Social Cognitiva*, las conductas funcionales tienen un nivel claramente más alto que las disfuncionales. Las funcionales tienden a aumentar y las inadecuadas a disminuir. Los cambios son más notorios a partir de la mitad del eje 1. A pesar de estas tendencias, no se ven efectos de estabilidad pues la oscilación de las

² Encephabol (oxigenador cardiovascular)

frecuencias es variable, especialmente en las conductas funcionales. Héctor desarrolló capacidades para integrarse a actividades dirigidas y terminirlas por completo. Hacia el final, Héctor continuaba siendo inquieto, pero ya no alteraba el orden del salón con la misma frecuencia que al inicio, además de que el número de veces que le llamaban la atención disminuyó considerablemente.

Es importante enfatizar que el tratamiento farmacológico de Héctor influye directamente en su cognición y emociones, por lo que el efecto del programa podría ser esencialmente distinto al que pudiera tener en otros niños.

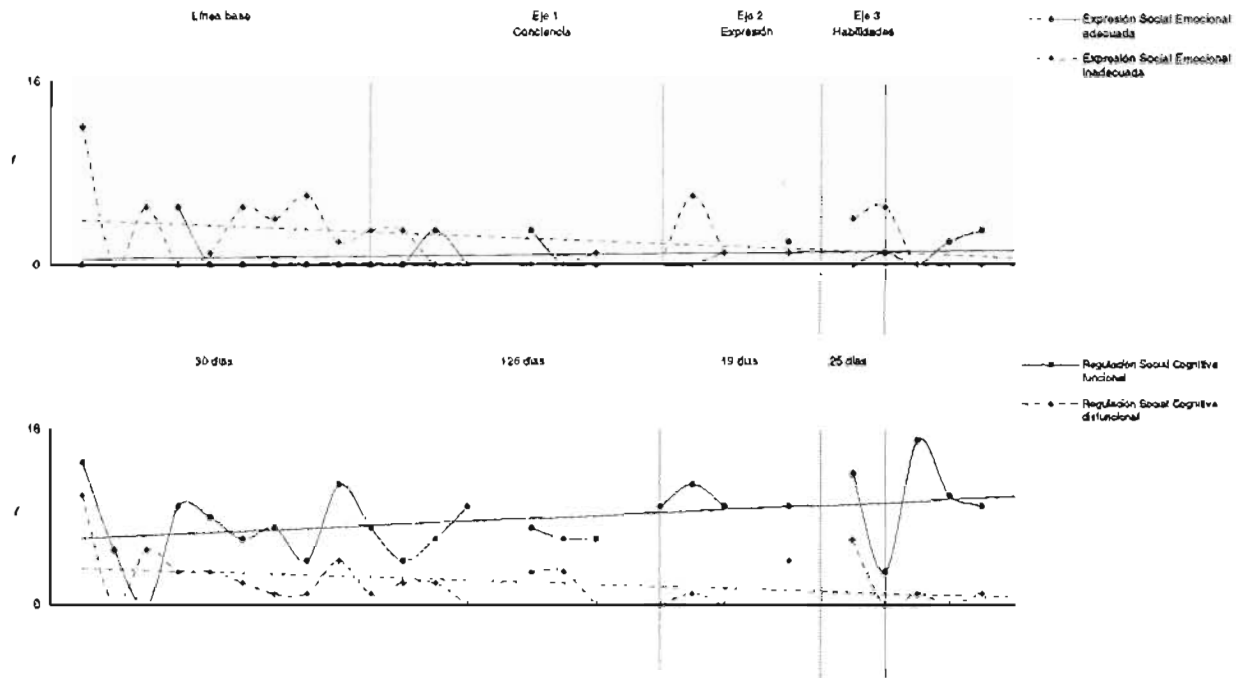
El desarrollo mostrado durante la intervención podría apoyarse con actividades dirigidas a estimular sus hábitos de trabajo y con acercamiento a la lectura. Con esto, se aumentarían sus probabilidades de adaptación exitosa a la primaria.

Jessica

Jessica tenía 64 meses al inicio de la intervención y 71 al final. Desde el principio, ya se adaptaba con éxito al salón de clases. Sin embargo, era deseable fomentar su desarrollo emocional. En la gráfica (ver fig. 9, pág. 64) los cambios son sutiles, pero fácilmente perceptibles. Se observa que la *Expresión Social Emocional* adecuada tiende al aumento y la inadecuada a la disminución. También existe una reducción en la oscilación de ambos aspectos, que comienza a partir del inicio del programa. A pesar de que Jessica podía relacionarse con éxito con sus compañeros, se mostraba incapaz de lidiar con problemas surgidos de esta interacción (Cuando le rechazaban, o no querían jugar con ella, lloraba) y se mostraba dependiente (acusaba). Al final de la intervención, la frecuencia con que Jessica acusaba disminuyó de manera importante. También desarrolló la capacidad de utilizar estrategias, tales como la negociación o pedir ayuda, para resolver sus problemas. Sus compañeros dejaron de rechazarle y ella de llorar cuando alguien no quería jugar con ella, cuando esto ocurría, buscaba estar con otro niño o niña.

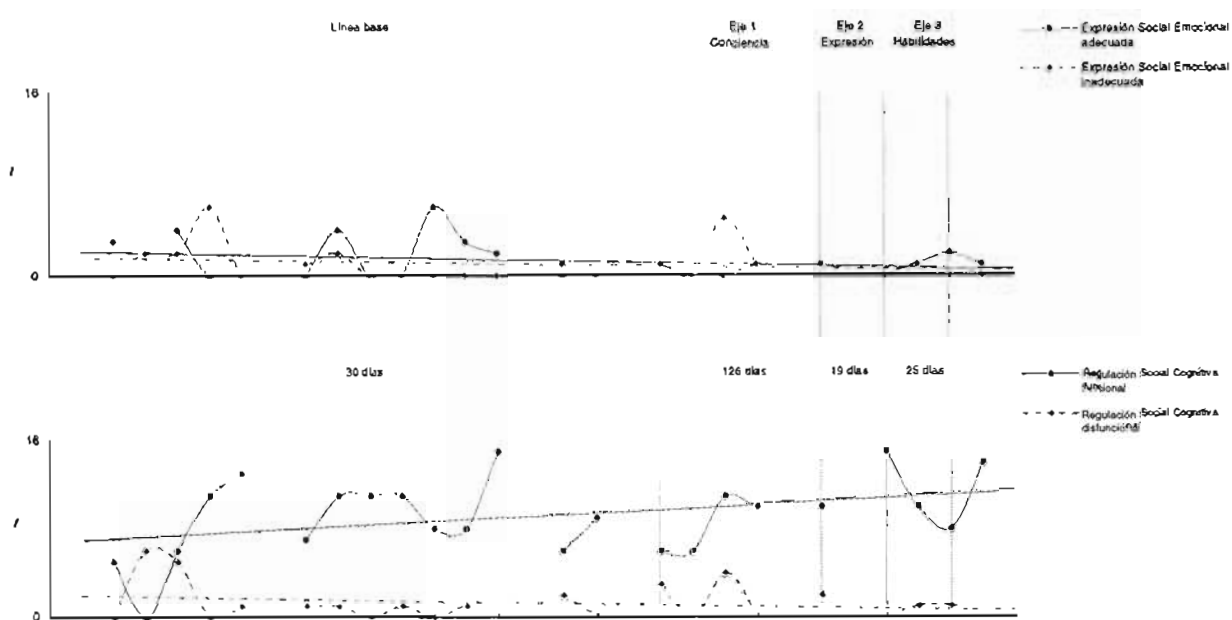
Acerca de la *Regulación Social Cognitiva*, se observa que desde el inicio de la intervención, las frecuencias de conductas funcionales son claramente más altas que las de las disfuncionales. Aún así, las funcionales tienden a aumentar y las disfuncionales a disminuir. Esto es un indicador de las capacidades de Jessica para seguir las reglas, participar de las actividades e interactuar cooperativamente. Gracias a sus capacidades, Jessica tiene altas probabilidades de adaptación exitosa al ambiente escolar.

Fig. 7 Desarrollo de la Modulación Emocional en Brandon a lo largo de la intervención



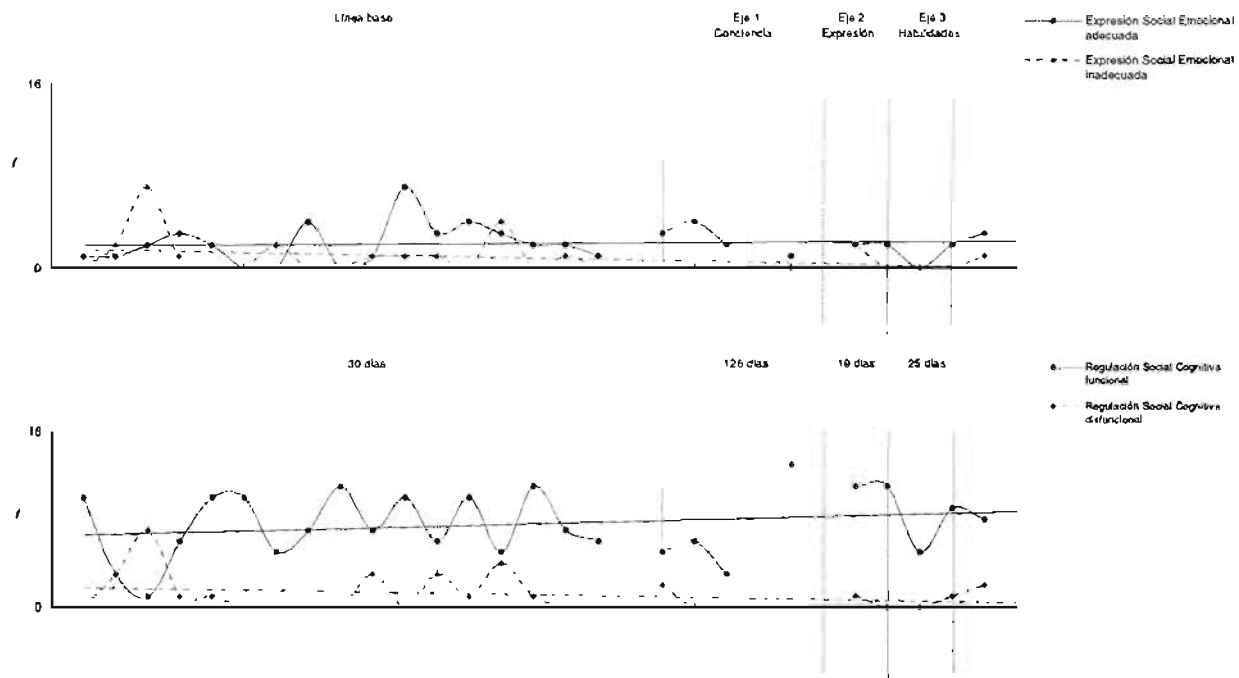
f= frecuencia de manifestaciones conductuales en observaciones de 5 min.
 Los datos se presentan sobre una línea de tiempo medido en días
 *la pérdida de continuidad de las líneas se debe a la falla de registro en el día indicado

Fig. 8. Desarrollo de los componentes de la Modulación Emocional en Héctor a lo largo de la intervención



f = frecuencia de manifestaciones conductuales en observaciones de 5 min.
 Los datos se presentan sobre una línea de tiempo medida en días.
 * la pérdida de continuidad de las líneas se debe a la falta de registro en el día indicado

Fig. 9. Desarrollo de los componentes de la Modulación Emocional en Jessica a lo largo de la intervención



f = frecuencia de manifestaciones conductuales en observaciones de 5 min.
 Los datos se presentan sobre una línea de tiempo medido en días.
 La pérdida de continuidad de las líneas se debe a la falta de registro en el día indicado

Estudio iii

Manifestaciones de la modulación emocional

Introducción

Este análisis fue desarrollado para explorar las cualidades de la interacción entre los procesos cognitivos, emocionales y sociales de los niños participantes, en tanto manifestaciones de la *modulación emocional*. Esta exploración es necesaria para profundizar en la experiencia emocional, cuya complejidad radica en sus cualidades pues como fue explicado por L. S. Vygotski (1932):

...la diversidad de la vida emocional, constituye el contenido real del desarrollo de la vida emocional del niño.

Los datos cuantitativos obtenidos en los Estudios i y ii, describen la experiencia emocional por medio de sus componentes, artificialmente divididos y representados por sus características observables. Esto limita el conocimiento de la fenomenología de la *modulación emocional*, pues de acuerdo con Husserl (1954), la única manera de conocer es ir mas allá de la descripción, buscando dar explicaciones causales a la experiencia para explicar su realidad. El problema de descomponer la experiencia emocional para su estudio no es la segmentación en sí, sino que el estudio se centre en sólo uno de estos componentes, y que a partir de ahí se generalice a la experiencia (Breugelmanns, 2004). Estas ideas explican la necesidad de este análisis y justifican su aproximación cualitativa, cuya metodología y resultados se describen a continuación.

· · | Objetivos

El método y técnicas de este análisis se dirigieron a la exploración de dos aspectos:

- ▶ Las cualidades de la interacción entre cognición, emoción y socialización, en los niños participantes
- ▶ Las manifestaciones de la modulación emocional

· · | Participantes

Para este análisis, se trabajó con cinco niños y niñas que formaron parte tanto del Estudio i, como del Estudio ii. Estos niños fueron seleccionados de acuerdo a los criterios representatividad y asistencia al programa. Los niños elegidos fueron:

- ▶ Brandon: reportado con problemas conductuales, pero sin tratamiento. Asistió a más del 90% de las actividades del programa en el Estudio ii
- ▶ Arturo: reportado con problemas conductuales, pero sin tratamiento y único que asistió a todas las actividades del programa en el Estudio i
- ▶ Héctor: reportado con problemas conductuales y bajo tratamiento farmacológico. Asistió a más del 90% de las actividades del programa en el Estudio ii
- ▶ Yeimi: ella no fue reportada con problemas de conducta, y fue la segunda con mayor asistencia al programa durante el Estudio i.
- ▶ Jessica: ella no fue reportada con problemas de conducta, asistió al 100 % del programa en el Estudio ii

· · | Contexto

La recolección de los datos se llevó a cabo en el salón de cantos y juegos, dentro de la Estancia de Bienestar Infantil de ISSSTE en la que se desarrolló este trabajo.

Tanto los aspectos relativos a la experiencia fenomenológica emocional, como la complejidad de la vida emocional infantil, fueron considerados para elegir el método que se utilizó para recolectar la información: *El método clínico*. Este es un método para investigar cómo piensan, actúan y sienten los niños, con el que es posible estudiar lo que no es evidente (Delval, 2001). Este método considera al niño como *sujeto epistémico*, capaz de formar conocimientos y presupone que posee una estructura mental coherente que le lleva a sus respuestas. Este análisis es de índole exploratoria y no parte de una hipótesis específica, pero esto no afecta al método ya que en éste, las hipótesis van formulándose sobre la marcha, lo que determina su gran flexibilidad. El método clínico ha tenido gran éxito para explorar las representaciones de la realidad infantiles (como en los trabajos de Piaget), por lo que se considera adecuado para, como en este trabajo, estudiar la realidad de la experiencia emocional de las niñas y niños participantes. La efectividad del método para acceder a la conciencia infantil, fue reconocida incluso por L. S. Vygotski, quien le consideró insustituible para estudiar el pensamiento de los niños (1934).

La recolección de datos se llevó a cabo con un procedimiento que combinó el diseño de situaciones y la presentación de estímulos (Delval, 2001). Este procedimiento tuvo dos etapas:

Grabar la película. Para esta etapa, se diseñó una actividad específica, que consistía en grabar una película. En esta actividad participaban dos niños y el investigador, y fue videograbada en su totalidad. Consistía de los siguientes pasos:

- a. establecimiento del objetivo (hacer una película para salir en la tele)
- b. determinación de las reglas a seguir durante la actividad
- c. elección de un personaje
- d. creación de la historia a contar en la película
- e. ensayo
- f. ejecución de la versión final de la película

Entrevista. En esta etapa, la recolección de datos se hizo de manera individual. Se presentó, ante cada niño, la grabación de la actividad 1 en la que el o ella había participado. Previamente, se habían identificado situaciones y/o conductas específicas (interrupciones, romper reglas, expresar emociones). Mientras el niño miraba la videograbación, se le preguntaba acerca sus emociones y pensamientos, en referencia a las situaciones y conductas identificadas. Las preguntas se dirigían a la causalidad emocional y/o cognitiva de las conductas. El núcleo básico de preguntas fue el siguiente:

- ▶ ¿Qué pasa ahí?
- ▶ ¿Cómo te sentías en ese momento?
- ▶ ¿Por qué lo hiciste?
- ▶ ¿Se valía hacerlo?

· · | Proceso del análisis de datos

Con las técnicas de recolección, se obtuvo información acerca de dos tipos de elementos relacionados con la interacción entre cognición, emoción y socialización: *observables* (derivados de la actividad 1 y almacenado en videocinta) y *no observables* (derivados de la actividad 2 y almacenado en cinta magnetofónica). Estos elementos se analizaron con el proceso descrito por Delval (2001):

- ▶ Observación de las primeras regularidades durante las actividades
- ▶ Lectura de protocolos saltados para identificar las categorías primarias
- ▶ Lectura de todos los protocolos para determinar nuevas categorías
- ▶ Agrupación de las categorías
- ▶ Comparación de las respuestas de los sujetos para validar las categorías

El resultado de este proceso fue la identificación de cinco elementos, que se presentan junto con sus categorías y algunos ejemplos de su contenido, en la figura 10 (pág. 71).

Una vez identificados los elementos involucrados en la interacción cognición, emoción y socialización, se procedió a analizar la dinámica de esta interacción. Para esto, se utilizó una técnica de mapeo, la cual permite representar gráficamente las relaciones entre distintas categorías, modelando la dinámica de su interacción (Dey, 1993). Este procedimiento consistió de lo siguiente:

- ▶ Asignación de figuras geométricas y líneas para representar las categorías elementales y los tipos de relación entre las mismas
- ▶ Mapeo de situaciones específicas, utilizando las figuras y líneas asignadas

Las figuras y líneas asignadas a cada categoría elemental pueden verse en la fig. 10 (pág. 71). Se mapearon "eventos" identificados en las videograbaciones. Estos eventos ejemplifican fenómenos como el rompimiento de una regla, el uso de estrategias o autonomía. En un sólo evento se pueden observar uno o más de estos fenómenos. Ejemplos de estos eventos pueden verse en las figuras 11, 12 y 13 (pág. 72 y 73).

Resultados

Acerca del objetivo "a)", los procesos de categorización y mapeo, resultan en un modelo básico de la interacción cognición, emoción y socialización. Este modelo permite diversas configuraciones, en las que siempre aparecen los mismos elementos con contenidos cualitativamente distintos. Modelos estructuralmente similares han sido propuestos anteriormente. Sobresalen el de corte cuantitativo desarrollado por Lemerise & Arsenio (2000), que intenta encontrar el peso factorial específico de cada elemento y el de Oatley (2002), cuya naturaleza es puramente teórica pero altamente susceptible de comprobación experimental.

El mapeo de diversas situaciones, permite apreciar cómo un estímulo, físico (un objeto novedoso, un juguete atractivo) o social (los actos de otros niños, la guía de un adulto), elicitó simultáneamente procesos cognitivos (evocación de experiencias, recordar) y emocionales (enojarse, "querer"), (figs. 11, 12, y 13, págs. 72 y 73), y que estos procesos simultáneos propician una conducta como respuesta a este estímulo; esta conducta puede tender a la adaptación (figs. 11 y 13, pág. 72y 73) o a la disfuncionalidad dentro del contexto (fig. 12, pág. 72).

También se observa que el papel del adulto es determinante para la conducta infantil, sobre todo en el caso de los comportamientos dirigidos a la adaptación. El adulto proporciona una estructura que estimula la aparición autónoma de conductas adaptativas (fig. 11, pág. 72) o bien, puede estimular procesos cognitivos en el niño, para que éste se conduzca de manera adaptada (fig. 12, pág. 72). Con esto, se hace innecesario que el adulto adopte una actitud directiva ante el comportamiento del niño.

Al respecto del objetivo "b)", el análisis permite identificar generalidades y fenómenos específicos en las manifestaciones de la modulación emocional. En general, se observa que las habilidades estimuladas durante la intervención han sido adquiridas por los niños participantes, y que aparecen como respuesta a estímulos sociales o materiales. También es claro que el papel del adulto puede ser de estimulación de estas habilidades, más que de dirección conductual.

En cuanto a lo específico, capacidades básicas como comprender las reglas y la conciencia emocional, han sido desarrolladas por los niños protagonistas de las situaciones mapeadas. Esto permite a los niños identificar el origen de sus estados emocionales, y entenderlos como causa de sus conductas. Las capacidades más avanzadas, tales como negociar o utilizar estrategias, también han sido desarrolladas y su ejecución puede aparecer de

manera autónoma (fig. 13, pág. 73), pero en ocasiones necesita ser estimulada por el adulto (figs. 11 y 12, pág. 72). Esto depende del contexto y del estímulo. Cuando el niño está en un contexto estructurado y el estímulo es común (fig. 3, pág. 73), estas habilidades son ejecutadas de manera autónoma; pero se necesita apoyo del adulto cuando el estímulo es extraordinario, a pesar de que el contexto brinde una estructura específica, con reglas claras (fig. 13, pág. 73). Dentro de una actividad desestructurada, los estímulos sociales que generan procesos cognitivos cargados de contenido afectivo, son causa de conductas de expresión social emocional inadecuada (aislarse), lo que impide al niño seguir actividades. En este caso, el adulto puede estimular al niño para que recuerde las distintas estrategias para afrontar este tipo de estímulos (fig. 13, pág. 73).

Fig. 10 y categorías elementales y figuras asignadas a los elementos de la interacción entre cognición, emoción y socialización

Tipo de elemento	Elemento	Categoría elemental	Contenido	Figura asignada
Elementos observables	contextos	estructurados	con actividades y objetivos claros	
		sin estructura	irrupción de un niño o adulto al salón	
	conductas	romper una regla	pegar, ofender	
		abandonar actividad	salir del salón, aislarse	
		utilizar estrategia	negociar, utilizar el azar	
		expresar emociones	abrazar, expresiones faciales	
		apegarse a la regla	compartir, no pegar	
	estímulos	cosas	cámara, un lítera	
		conductas del compañero	romper la regla, abrazar	
		conductas de otras personas	regulación de parte de un adulto	
Elementos no observables	procesos	cognitivos	recordar la regla, evocar eventos pasados	
		emocionales	enojarse, "querer"	
	relaciones	causalidad	un proceso que causa una conducta	
		simultaneidad	dos procesos que ocurren a la vez	
		motivación	un estímulo que elicitó un proceso	

Fig. 11 Mapeo de un evento (rompimiento de regla y uso de estrategia) identificado en la película de Yeimi

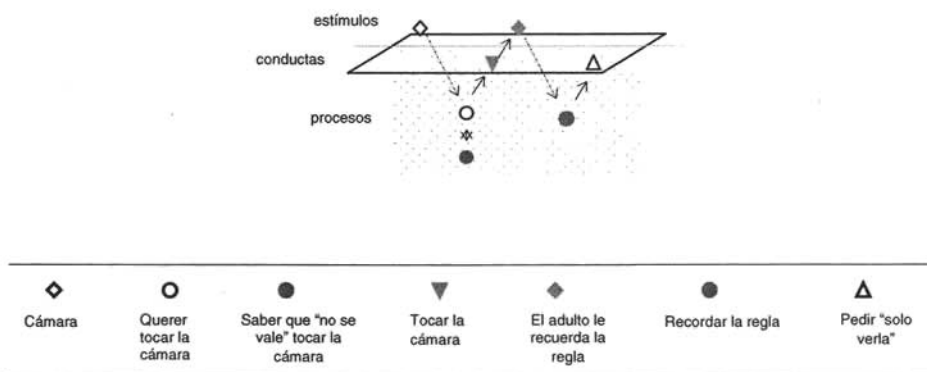


Fig. 12 Mapeo de una situación (abandono de actividad) identificada en la película de Arturo

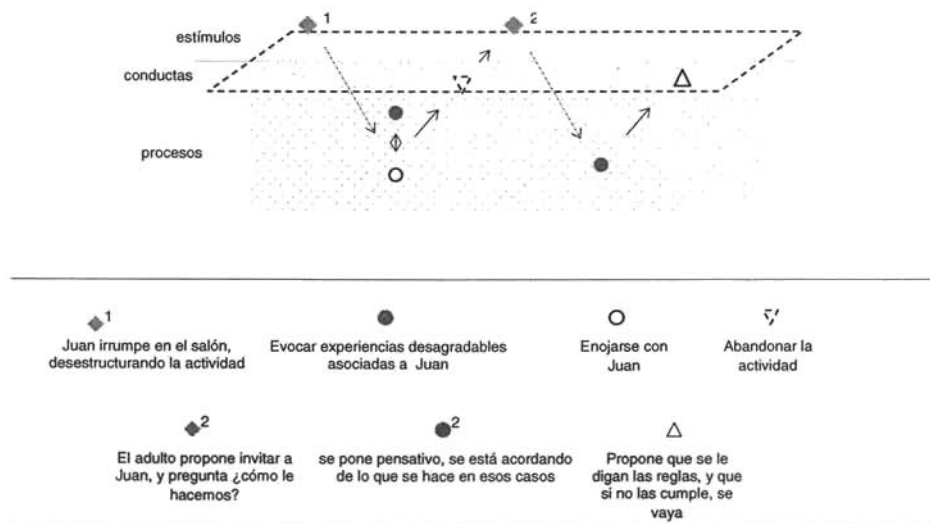
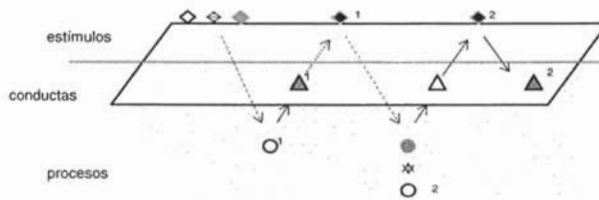


Fig. 13 Mapeo de una situación (apego a la regla y uso de estrategias) identificada en la película de Brandon



◇
Titeres

◆
El adulto brinda estructura:
indica que vamos a escoger
personajes

○¹
Esta contento
porque le gustan
los títeres

▲
elige un
títtere

◆¹
El compañero
expresa querer el
mismo títere

●
Sabe que
compartir es una
regla

○²
Se siente bien, feliz

△
Propone al
compañero que un
rato y un rato

◆²
El compañero
accede

▲²
elige un
títtere

Discusión

Como aplicación del método científico para solucionar un problema contextualmente determinado, esta investigación estuvo dirigida a promover el desarrollo emocional de niños y niñas de entre 5 y 6 años, buscando facilitar su adaptación funcional al salón preescolar. Los resultados del "Estudio i" sugieren y los del "Estudio ii" confirman, la coherencia teórica y la efectividad práctica de la aproximación utilizada. Considerando los antecedentes presentados, estos resultados permiten la discusión de tres puntos fundamentales, sobre los que se llega a las conclusiones de esta investigación: a) su trascendencia de lo natural b) la suficiencia de sus efectos y c) sus aportaciones.

a) De la literatura se sabe que en la edad preescolar ocurren, naturalmente, importantes avances en el desarrollo emocional, y que estos progresos se acentúan en la intensidad social del ambiente escolar (Ortiz, 1999). Surgen capacidades que facilitan la adaptación al ambiente, tales como autonomía y autorregulación (Sroufe, 2000, La Freniere, 2000). Siendo el desarrollo de estas capacidades un proceso natural, a la vez que el objetivo de la intervención que aquí se reporta, el primer punto a discutirse es la capacidad de la intervención para trascender los procesos naturales.

En el análisis funcional realizado en el "Estudio ii", se identificaron cambios en el desarrollo de la modulación emocional a partir de la intervención. Esto significa que los efectos del método utilizado son distinguibles de los de la naturaleza, lo que permite dos conclusiones: 1) con el método adecuado, el desarrollo emocional puede estimularse para avanzar, significativamente, el nivel naturalmente determinado y 2) el método utilizado en este trabajo es adecuado para lograr este avance. Con estas conclusiones, puede decirse que el *programa de estimulación de la modulación emocional* logra, efectivamente, llevar a los niños a una *Zona de Desarrollo Próximo*, a la que sólo podrían llegar con la ayuda de un guía (Vygotski, 1934).

b) Si los efectos del método utilizado trascienden los procesos naturales, el siguiente punto a discusión es la suficiencia de estos efectos. La intervención es suficientemente efectiva en la medida en que satisface las necesidades grupales e individuales de los participantes, que son el origen de su ideación y justifican su existencia.

Se intervino para satisfacer una necesidad, primero referida por la maestra y posteriormente confirmada con la observación sistemática: reducir comportamientos disfuncionales (ej. agredir, violar las reglas) e inadecuados (ej. acusar, aislarse) y aumentar los funcionales (apegarse a las reglas, resolver problemas estratégicamente, cooperar) y adecuados (independencia, expresión oral de sentimientos). Esta necesidad tenía, tanto manifestaciones grupales (eventos que alteraban el orden del grupo, afectando las actividades en el salón) como individuales (se identificaron niños con problemas conductuales). Por esto que, para considerar que la intervención ha satisfecho completamente la necesidad detectada, habrá que discutir si ha resuelto ambas manifestaciones. La discusión parte de los resultados del *programa de estimulación de la modulación*, que mostraron consistencia en ambos estudios.

En cuanto a los efectos grupales, se encontró que tanto los comportamientos inadecuados como los disfuncionales, presentaban frecuencias bajas desde antes de la intervención. Aún así, fue posible observar ligeras tendencias a la extinción en estos comportamientos. Paralelamente, se identificaron, visual y/o estadísticamente, tendencias al aumento en comportamientos funcionales y adecuados. De acuerdo con estos resultados, el efecto del programa ha sido suficiente para generar cambios grupales significativos, en los aspectos en que así era necesario. Esto permite concluir que se resolvieron las manifestaciones grupales.

En términos de grupo, el programa estimuló clara y significativamente, la capacidad de los niños para regular sus conductas de acuerdo a las convenciones del entorno (Regulación Social Cognitiva). Esto implica que los niños desarrollaron capacidades de reflexión, planeación y monitoreo de estrategias (Eisenberg & Fabes, 1992; Leong & Bodrova, 2003; Webster-Stratton & Reid, 2003 y 2004), manifestadas en la proposición de soluciones a problemas y en el uso de la negociación. De igual manera, pero en menor medida, el programa fue efectivo para fomentar la Expresión Emocional socialmente adecuada. Esto significa, en principio, un aumento de la conciencia emocional (Oatley, 2002), lo que permite a los niños reconocer sus emociones y atribuirles la causalidad de sus conductas; esto se relaciona con la disminución de la desorganización cognitiva y conductual asociada a un estado emocional fuerte o complejo (Ashiabi, 2000; Lemerise & Arsenio, 2000), que los niños pueden superar con la guía de un adulto, sin necesidad de dirección. Esta conciencia emocional es básica para el aumento de la capacidad de establecer una estrategia de respuesta adaptativa a partir de una emoción (Lemerise & Arsenio, 2000; Oatley, 2002; Rolls, 2002; Halberstad, Debham & Dunsmore, 2001), capacidad que, de acuerdo con los resultados del Estudio iii, se manifiesta de manera autónoma en contextos estructurados y necesita ser estimulada en situaciones no estructuradas.

Al concluirse que la intervención resuelve las manifestaciones grupales, es necesario discutir si ha logrado resolver las individuales. En ambos estudios, se observaron efectos

diferentes en los niños participantes a partir de, por lo menos, tres condiciones: a) presentar problemas conductuales y no estar bajo tratamiento clínico, b) presentar problemas conductuales y estar bajo tratamiento farmacológico y c) ausencia de problemas conductuales, pero con manifestación de expresiones emocionales inadecuadas.

Fueron los niños con problemas conductuales, pero sin tratamiento farmacológico, quienes mayores beneficios mostraron con la aplicación del programa. Los resultados muestran la disminución al mínimo de las expresiones emocionales inadecuadas (agresión, euforia descontextualizada y aislamiento) y los comportamientos socialmente disfuncionales (violación de reglas, alterar el orden). Ocurren aumentos paralelos a estas disminuciones, importantes en el caso de las conductas funcionales (uso de estrategias y apego a las reglas) y pequeños en el caso de las expresiones emocionales adecuadas. Para estos niños, uno de los beneficios más importantes, es el cambio en la percepción de sus pares y maestra hacia ellos. Estos beneficios pueden explicarse a partir de la relación interactiva entre emoción y respuesta social (Eisenberg, Losoya & Spinard, 2003), pues se ha demostrado que la relación entre expresiones emocionales y la conducta del preescolar se asocia con la conducta social de sus pares (Barth & Archibald, 2003).

En los niños con problemas conductuales y bajo tratamiento farmacológico para mejorar su atención, el efecto de la intervención debe interpretarse con reservas, pues los fármacos prescritos afectan los mismos aspectos que el programa (cognición y emociones). Los resultados indican que los efectos son inestables, pero que pueden resultar en tendencias de aumento en capacidades de expresión emocional adecuada y de regulación cognitiva. Considerando que las necesidades de estos niños son de tipo clínico, los resultados observados se consideran importantes, pues son producto de una intervención dirigida a la satisfacción de necesidades educativas, que pueden ser atendidas dentro de un aula por una educadora.

En cuanto a niños que presentan, desde antes de la intervención, una adaptación adecuada y funcional al salón, los efectos se observan en el desarrollo de autonomía, facilitado por la aplicación de estrategias (Eisenberg & Fabes, 1992; Leong & Bodrova, 2003) y la disminución de la desorganización cognitiva y conductual (Ashabi, 2000; Lemerise & Arsenio, 2000).

Los resultados indican que, a partir de las diferencias y necesidades individuales, los efectos son cualitativamente distintos pero igualmente importantes. Esto permite concluir que se resuelven las manifestaciones individuales. La identificación de efectos diferentes es consistente con lo previamente reportado, acerca de las diferencias individuales como determinantes para el desarrollo emocional en general (Brown & Dunn, 1996; Sroufe, 2000), y en aspectos específicos como el reconocimiento de expresiones faciales (Boyatzis, Chazan & Ting, 1991), la comprensión de los aspectos reguladores de las emociones (Jenkins & Ball, 2000) y la capacidad de relacionar emociones básicas con situaciones causales específicas (Brown & Dunn, 1996; Pons, Larson, Harris & de Rosnay, 2003).

Al resolver manifestaciones grupales e individuales, es posible concluir de esta intervención, que ha tenido un efecto suficiente para satisfacer la necesidad detectada y con esto, pueden discutirse sus aportaciones.

c) Con base en su trascendencia de lo natural y la suficiencia de sus efectos, las aportaciones de esta intervención pueden considerarse válidas y efectivas. Se describen, la aportación conceptual y la metodológica.

En lo conceptual, queda demostrado que el término *modulación emocional* es útil para integrar la abundante información que, durante los últimos años, se ha acumulado acerca de las características que, entre los cinco y seis años, adquiere la interacción entre procesos cognitivos, emocionales y de socialización. Además de ser conceptualmente útil, la modulación emocional sirve como un indicador del desarrollo emocional y de la adaptación al ambiente escolar, susceptible de operación en términos observables. El análisis de sus manifestaciones cualitativas, demuestra que los elementos que le componen son identificables dentro de la fenomenología de la interacción entre cognición, emoción y socialización, y que juega un papel determinante en la adaptación del niño a su ambiente.

El *Programa de estimulación de la modulación emocional para niños preescolares*, es una aportación metodológica importante, tanto por su diseño como por sus resultados. Por su diseño, representa una opción basada en conocimiento científico y sistemáticamente estructurada, cuya aplicación es accesible en términos económicos y técnicos. Los resultados obtenidos, representan evidencia de que el ejercicio de actividades de conciencia emocional, seguido de modelamiento y moldeamiento de estrategias de expresión emocional y solución de problemas, es un método efectivo para facilitar la adaptación funcional al salón y promover el desarrollo emocional. Las habilidades que este programa estimula, se manifiestan tanto de manera observable (conductas) como no observables (procesos cognitivos y emocionales), y son causa de respuestas que favorecen la adaptación al contexto y facilitan la participación en actividades formativas.

La efectividad de este programa confirma la utilidad de elementos como el juego fantástico y de representación para promover la comprensión de emociones (Seja & Russ, 1999) y las competencias emocionales (Hohr, 2000).

La necesidad de integrar las emociones al currículo preescolar ha sido ya probada (Denham, McKinley & Holt, 1990) y satisfecha en otros contextos (López, 2003; Webster-Stratton & Reid, 2003). El actual Programa de Educación Preescolar, integra aspectos emocionales específicos y propone objetivos claros en cuanto al desarrollo emocional, pero no provee con estrategias sistemáticas, ni de aplicación, ni de evaluación. El *Programa de estimulación de la modulación emocional* representa una opción para integrar las emociones al trabajo formativo preescolar, que propone soluciones a las carencias del actual currículo preescolar mexicano

(2004) en cuanto a la ausencia de una aproximación metodológica para integrar a la emoción, en tanto proceso fundamental del desarrollo humano, como área básica en la formación de los niños mexicanos.

Conclusiones

El presente trabajo es un reporte de investigación psicológica aplicada a un contexto educativo, escrito para describir las competencias profesionales adquiridas por el autor, en su función de residente en una estancia infantil de la ciudad de México. De esta naturaleza que para concluirlo, se aborden tanto los aspectos inherentes a la investigación, como aquellos relacionados a la experiencia del autor.

Los resultados obtenidos en la investigación demuestran la existencia de efectos visibles y significativos, y que estos efectos se han sumado a los del desarrollo natural, para llevar a los niños y niñas participantes a una *zona de desarrollo emocional próximo*. Estos efectos han sido suficientes para satisfacer tanto necesidades grupales como individuales, con lo que se responde a las expectativas del contexto en que esta investigación se llevó a cabo. También queda demostrada la coherencia de la aproximación teórica utilizada, en tanto los efectos de la intervención se manifiestan de manera observable y no observable, como elementos de la interacción entre los niños y su ambiente.

El método utilizado fundamenta, con evidencia empírica, la validez y efectividad de las aportaciones teóricas y metodológicas de este trabajo. Sin embargo, estas aportaciones deben apreciarse sin perder de vista las limitaciones. En primer lugar, sería necesario probar la efectividad replicando la intervención en contextos diferentes, en tanto variables socioeconómicas o culturales podrían tener un efecto decisivo en los resultados, a partir de la funcionalidad de los materiales y actividades utilizados, o de una fenomenología emocional distinta. Otro aspecto importante es que, a pesar de que el programa ha sido diseñado para facilitar su aplicación por parte de una educadora, aún queda pendiente el indagar hasta que punto esto se ha logrado con éxito. Otra limitación importante es que no se exploró la generalización de las habilidades estimuladas a otros contextos. Por lo pronto, es claro que deberán desarrollarse actividades complementarias para la casa.

En próximas replicaciones de este trabajo, habrá de buscarse un mayor control de variables extrañas, pues las actividades propias del escenario provocaron que, constantemente, hubiese que modificar la administración, dinámica y número de las sesiones del programa aplicado. Estas contingencias son comunes de un contexto no experimental, y su influencia se

considera como una condición influyente, pero no determinante, de los resultados de esta investigación. Por su validez ecológica, este trabajo es una opción viable para satisfacer una de las carencias más importantes del currículum preescolar mexicano: integrar a la emoción como aspecto fundamental de la formación de los niños mexicanos.

Las necesidades de intervención psicológica de contextos que, como el educativo, carecen de la asepsia y susceptibilidad de control del consultorio o el laboratorio, demandan del Psicólogo tanto conocimientos académicos como competencias profesionales para aplicarlos. Ambos aspectos son necesarios para justificar la presencia del Psicólogo en el contexto, satisfaciendo las necesidades que le demande y trabajando en conjunto con otros profesionales.

La elaboración teórica, desarrollo metodológico y presentación de resultados de esta investigación, demuestran que el autor ha adquirido importantes conocimientos académicos. Pero no solo eso, también ha aprendido a aplicar estos conocimientos, y con ello a hacerlos valiosos. Este aprendizaje es el resultado del paralelismo entre los procesos de adquisición, llevado a cabo en la atención a las asignaturas, y el de aplicación, desarrollado durante la residencia en un contexto educativo. De esta manera, el autor ha justificado su presencia en el contexto, desarrollando a la vez competencias tan importantes como el trabajo interdisciplinario y la atención a problemas específicos.

La experiencia del autor dentro del curso de Maestría en Psicología de la UNAM ha quedado representada en el presente trabajo, pero no es este un producto final. La experiencia estimula el desarrollo del autor como profesional de la ciencia Psicológica. Este proceso es constante, dirigido a las causas humanas y trascendente de la individualidad.

Referencias

- Adolphs, R. (2003) Cognitive Neuroscience of Human Behavior. *Nature reviews, Neuroscience*. Vol. 4. pp. 223-255
- Álvarez, M. (2001) *Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS, S. A.
- Aristóteles (1378*20-1380*4 A. C.) Retórica. En Calhoun, Ch. y Solomon, R. (1996) *¿Qué es una emoción? Lecturas Clásicas de la Psicología Filosófica*. Pp. 51-59. México: Fondo de Cultura Económica
- Ashiabi, G. (2000) *Promoting the Emotional Development of Preschoolers*. *Early Childhood Educational Journal*, 28 (2) pp. 79-84
- Barth, J. & Archibald, A. (2003) *The Relation Between Emotion Production Behavior And Preschool Social Behavior: In The Eye Of The Beholder*. *Social Development*, 12, 1 pp. 67-90
- Birgham, T. (1985) *Program For Affective Learning. A Cognitive Suplementary Curriculum Teaching Positive Mental Health Rules*. California: Thinking Kid's Press
- Bower, G. & Forgas, J. (2000) *Affect, memory and social cognition*. En Eich, E.; Bower, G.; Kilstorm, J.; Forgas, J. & Niedenthal, P. (ed.) *Cognition and Emotion*. Oxford: Cambridge University Press
- Boyatzis, C., Chazan, E. & Ting, C. (1991) Preschool Children's Decoding Of facial Emotions. *The Journal Of Genetic Psychology* 154 (3) pp. 375-382
- Breugelmans, S. (2004) *Cross Cultural (Non) Equivalences in Emotions. Studies of Shame and Guilt*. Holanda: Universiteit Van Tilburg
- Brown & Dunn (1996) Continuities In Emotion Understanding from Three To Six Years Child *Development* No. 67, pp. 789-802.
- Calhoun, Ch. y Solomon, R. (1996) *¿Qué es una emoción? Lecturas Clásicas de la Psicología Filosófica*. México. Fondo de Cultura Económica
- Dalgeish, T. (2003) *Information processing approaches to emotion*. En Davidson, R.; Scherer, K. & Goldsmith, H. (ed.) *Handbook of Affective Sciences*. New York: Oxford University Press
- Denham, S. (1986) Social Cognition, Prosocial Behavior, And Emotion In Preschoolers: Contextual Validation, *Child Development*, 57, pp. 194-201
- Dengham, S.; McKinley, M.; Couchoud, E. & Holt, R. (1990) Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, 61, pp. 1145-1152
- Davidson, R.; Scherer, K. & Goldsmith, H. (ed.) *Handbook of Affective Sciences*. New York: Oxford University Press
- Darwin, Ch. (1872) La expresion de la emoción en el hombre y los animales. En Calhoun, Ch. y Solomon, R. (1996) *¿Qué es una emoción? Lecturas Clásicas de la Psicología Filosófica*. Pp. 129-133. México: Fondo de Cultura Económica
- Descartes, R. (1640) Las Pasiones del Alma. En Calhoun, Ch. y Solomon, R. (1996) *¿Qué es una emoción? Lecturas Clásicas de la Psicología Filosófica*. Pp. 63-79. México. Fondo de Cultura Económica
- Dey, I. (1993) *Qualitative Data Analysis*. London: Routledge
- Discroll, M. (2000) *Psychology Learning for Instruction*. Boston: Allyn & Bacon pp. 152-256
- Eich, E. & Schooler, J. (2000) *Cognition/Emotion Interactions*. En Eich, E.; Bower, G.; Kilstorm, J.; Forgas, J. & Niedenthal, P. (ed.) *Cognition and Emotion*. Oxford: Cambridge University Press

- Eich, E.; Bower, G.; Kilstorm, J.; Forgas, J. & Niedenthal, P. (ed.) *Cognition and Emotion*. Oxford: Cambridge University Press
- Eisenberg, N. Losoya, S. & Spinard, T. (2003) Affect and social responding . En Davidson, R.; Scherer, K. & Goldsmith, H. (ed.) *Handbook of Affective Sciences*. New York: Oxford University Press
- Ekman, P. (1992) An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (1992). pp. 169-200
- Elias, M.; Weissburg, R.; Frey, K.; Greenberg, M.; Haynes, N.; Kessler, R.; Schwab-Stone, M. & Shriver, T. (1997) *Promoting Social And Emotional Learning, Guidelines For Educators*. USA: Association for supervision and curriculum development.
- Evans, D. (2001) *Emoción. La ciencia del sentimiento*. España: Taurus
- Fabes, R. & Eisenberg, N. (1992) *Emotion Regulation And The Development Of Social Competence*, en Clark, M. (1992) *Emotion And Social Behavior*. Review of Personality And Social Psychology . U. S.: SAGE, pp. 119-150
- Fernández, I. (2002) *Alfabetización Emocional*. En Gervilla, C.; Barreales, M. y Moreno, C. (ed.) *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio Vol. 1*. Málaga: Diputación Provincial
- Flavell, J.; Flavell, E.; Green, F. (2001) Development Of Children's Understanding Of Connections Between Thinking And Feeling. *Psychological Science* Vol. 12, No. 5, September 2001 pp. 430 – 432
- Franco, T. (1988) *Vida afectiva y educación infantil*. Madrid: Narcea Editores
- Halberstad, A., Denham, S. & Dunsmore, J. (2001) *Affective Social Competence Social Development*, 10 (1) pp. 80-119
- Hendrick, J. (1990) *Dimensión física, afectiva y social*. Barcelona: Ediciones CEAC, S. A.
- Hume, d. (1757) *De Las Pasiones*. En Calhoun, Ch. y Solomon, R. (1996) *¿Qué es una emoción? Lecturas Clásicas de la Psicología Filosófica*. Pp. 109-125. México. Fondo de Cultura Económica
- Husserl, E. (1952/2000) *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica. Libro Tercero: La fenomenología y los Fundamentos de las Ciencias*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas
- Jenkins, J & Ball, S. (2000) Distinguishing Between Negative Emotions: Children's Understanding of the Social-Regulatory Aspects of Emotions. *Cognition and Emotion*, 2000, 14 (2), pp. 261-282
- Kostiuk, G. S. (1956) Algunos Aspectos de la Relación Recíproca entre Educación y Desarrollo de la Personalidad. En (2004) Luria, Leontiev, Vygotski. *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 41-58
- La Freniere, P. (2000) *Emotional Development, A Biosocial Perspective*. U.S.A.: Wadsworth
- Lemerise, E. & Arsenio, W. (2000) An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, January/February 2000, Volume 71, Number 1, pp. 107-118
- Leont'ev, A. N. (1959) Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental. En (2004) Vygotski, Luria, Leontiev. *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Ed. Akal, pp. 81-116
- Leong, D. & Bodrova, E. (2003) Self-regulation in the Early Childhood Classroom. *Early Childhood Today*, Sep. 2003, Vol. 18 Issue 1, pp. 16-20
- López C. (2003) *Educación Emocional, programa para 3-6 años Barcelona*: CISSPRAXIS, S. A.
- Oatley, K. (2002) *The Structure Of Emotions*. En Thaggard, Mind readings. Massachusetts: The MIT Press. Pp. 239 – 257
- Ortiz (1999) *Desarrollo Emocional*. en López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 95-121
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. & de Rosnay, M. (2003) Individual Differences In Children's Emotional Understanding: Effects Of Age And Language. *Scandinavian Journal Of Psychology*, 44, pp. 347-353

- Rolls, T. (2002) *A Theory of Emotion, Its Functions, and Its Adaptive Value*. En Trapp, R.; Petta, R. & Payr, S. *Emotions In Humans and Artifacts*. Massachusetts: The MIT Press. Pp. 11 – 34
- Russell, J. (1990) The Preschooler's Understanding Of The Causes and Consequences Of Emotions. *Child Development* No. 61. pp. 1872-1881.
- Salmerón, A. M. (2003). El currículo para el Preescolar Obligatorio. Reflexiones en torno a su constitución Educación 2001, 92 pp. 42-48
- Schachter, S. & Singer, J (1969) Determinantes cognoscitivos, sociales y fisiológicos del estado emocional. En Calhoun, Ch. y Solomon, R. (1996) *¿Qué es una emoción? Lecturas Clásicas de la Psicología Filosófica*. Pp. 188-199. México. Fondo de Cultura Económica
- Schmidt, M., Demulder, E. & Denham, S. (2002) Kindergarten Social competence: developmental Predictors and Psychosocial Implications. *Early Child Development and Care*, vol. 172 pp.451-462
- SEP - Dirección de General de Educación Preescolar y Consejo Nacional Técnico de la Educación (1992) *Programa de Educación Preescolar México*
- SEP - Dirección General de Nortmatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2004) Programa de educación preescolar 2004. México
- SEP-subsecretaría de educación básica (1979) *Programa de educación preescolar*. México
- SEP (2004) *La calidad de la educación preescolar*. Documento electrónico descargado el 2 de Marzo de 2005, de:
http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3478_educacion_preescolar
- Spackman, M. (1999) Infants and Emotions: How the Ancients' Theories Inform Modern Issues. *Cognition and Emotion*, 13 (6), pp. 759-811
- Sroufe, A. (2000) *Desarrollo Emocional*. México: Oxford University Press
- Vinden, P. (1999) Children's Understanding of Mind and Emotion: A Multi-culture Study. *Cognition and Emotion*, 1999, 13 (1), pp. 19-48
- Von Salich, M. (2001) Children's emotional Development: Challenges In Their Relationships To Parents, Friends And Peers. *International Journal Of Behavioral Development*, 25 (4), 310-319
- Vygotski, L. (1932) Las Emociones Y Su Desarrollo En La Edad Infantil. En (2002) *Obras Escogidas II Problemas de Psicología General*. Madrid: Antonio Machado Libros S. A.
- Vygotski, L. (1934) Pensamiento y Lenguaje. En (2002) *Obras Escogidas II Problemas de Psicología General*. Madrid: Antonio Machado Libros S. A.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2004) Strengthening Social And Emotional Competence In Young Children – The Foundations For Early School readiness And Success. *Incredible Years Classroom Social Skills And Problem-Solving Curriculum Infants And Young Children*, Vol. 17, no. 2, pp. 96-113

Anexo I

Programa de estimulación De la Modulación Emocional

Programa de Estimulación de la Modulación Emocional

Este programa fue diseñado con el objetivo de estimular las habilidades implicadas en la modulación emocional. Su diseño de aplicación estuvo dirigido a las características y necesidades de los niños de aprox. 5 años que están a punto de ingresar a la educación primaria. Se fundamentó en los elementos descritos en el marco teórico al respecto del desarrollo emocional y cognitivo del niño de esta edad, así como en las características del medio social de la escuela.

Las actividades de este programa están basadas en la teoría y técnica descritas en la literatura de la promoción del desarrollo emocional y habilidades socioemocionales. Para su diseño se han considerado las evidencias de la efectividad del juego fantástico y de representación para la promoción de competencias emocionales (Hohr, 2000) y la comprensión de emociones (Seja & Russ, 1999). Se consideraron los lineamientos técnicos descritos por Alvarez (2001) para el diseño y evaluación de programas de educación emocional, así también, se han adaptado algunas técnicas descritas por López (2003).

El programa se compuso de actividades distribuidas en tres ejes temáticos de aplicación secuenciada, en los que se abarcan los componentes de la Modulación emocional y fueron: Conciencia Emocional, Expresión emocional y Habilidades socioemocionales aplicadas.

De la versión 1, aplicada en el Estudio i, a la versión 2, aplicada en el Estudio ii, no se hicieron cambios a la estructura general de tres ejes. El número de sesiones y los objetivos a lograrse en cada una fueron los mismos en ambas versiones; los cambios estuvieron dirigidos a mejorar la aplicabilidad de las técnicas y materiales propuestos inicialmente.

A continuación, se presenta el fundamento de cada uno de los ejes, así como una tabla con sesiones tipo, que permite apreciar las diferencias entre las versiones aplicadas.

· · | Eje temático 1. Conciencia emocional

La conciencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer los aspectos verbales y no verbales de las emociones, así como reconocer sus expresiones en uno mismo y en los demás. El reconocimiento de las expresiones emocionales básicas es una capacidad esencial para el logro de la modulación emocional. Normalmente, los niños que cursan el último año de preescolar son capaces de reconocerlas, pues los seres humanos adquieren esta capacidad desde los 2 años aproximadamente (Wang, 2003). Se relaciona también a capacidades cognitivas como la memoria, pues el niño hace uso de experiencias previas para reconocer sentimientos propios y ajenos, así como para relacionar situaciones con emociones específicas.

Este eje consta de seis sesiones consecutivas, en las que se abordan los siguientes aspectos:

- ▶ Reconocimiento de expresiones emocionales
 - 1.1 Reconocimiento de expresiones faciales
 - 1.2 Representación gráfica
- ▶ Reconocimiento de emociones en situaciones específicas
 - 1.3 Asociación situación-emoción
 - 1.4 Atribución de estados emocionales
 - 1.5 Representación gráfica
- ▶ Conciencia emocional
 - 1.6 Reconocimiento del estado emocional propio

Todas las sesiones tienen una estructura básica similar, que se describe en la figura a1 (pág. 5 de este anexo).

· · | Eje temático 2. Expresión emocional

Posterior a las actividades de conciencia emocional, se aborda la expresión emocional. El niño puede experimentar gran cantidad de emociones y sentimientos, que a pesar de ser agradables o desagradables, forman parte de la experiencia humana. Cualquier emoción, tanto la felicidad como la ira o tristeza, cuando no se tiene la capacidad de modular las expresiones emocionales, pueden generar conductas desadaptadas y perjudiciales tanto para el individuo como para su entorno físico y social. Para modular las expresiones emocionales es necesario que los niños adquirieran las habilidades necesarias para adaptarse funcionalmente.

Las actividades correspondientes a este eje se distribuyen en cinco sesiones y se basan en el juego simbólico, que permite al niño la comprensión y representación de la realidad (Hohr, 2000; Seja & Russ, 1999). Se abordan tres aspectos esenciales de la expresión emocional:

- ▶ Consecuencias de las expresiones emocionales inadaptadas
 - 2.1 Pegar y ofender
 - 2.3 Aislamiento
- ▶ Estrategias alternativas a las expresiones emocionales inadaptadas
 - 2.2 Estrategias de expresión del enojo
 - 2.4 Estrategias de expresión de la tristeza
- ▶ Aspectos fisiológicos asociados a las expresiones emocionales
 - 2.5 Reconocimiento del estado emocional propio

Las sesiones 2.1 a 2.4 tienen una estructura similar, que se muestra en la figura a2 (pág. 6 de este anexo). En la sesión 2.5, se modela primero, y luego se moldea, una estrategia basada en la respiración para lidiar con estados emocionales intensos.

| Eje temático 3. Habilidades socioemocionales aplicadas

La intensa interacción social del ambiente escolar genera gran cantidad de situaciones que demandan del niño la capacidad de adaptarse exitosamente de manera autónoma, respetuosa y sensible al bienestar propio y de sus pares. Para esto es necesario que el niño sea capaz de ser consciente de las emociones propias y ajenas y de modular sus expresiones emocionales. El conjunto de estas capacidades debe ser aplicado cotidianamente para que el niño pueda adaptarse exitosa y sanamente. Este eje consta de tres sesiones, que están diseñadas para que los niños apliquen las habilidades adquiridas en los ejes anteriores. Se basa en el modelamiento y moldeamiento a través de juegos de representación (hacer historias con títeres y una película):

- ▶ Representación: Moldeamiento y modelamiento
 - 3.1 Modelamiento y moldeamiento (ensayo 1)
 - 3.2 Modelamiento y moldeamiento (ensayo 2)
 - 3.3 Grabación de la película

La dinámica de estas actividades se ejemplifica con una sesión tipo (ver, figura a3, pág. 7 de este anexo).

Fig. a1. Sesión 1. 4 Atribución de estados emocionales

	Versión 1	Versión 2
Objetivos	<p>Identificación de estados emocionales a partir de una situación específica</p> <p>Refuerzo del vocabulario socioemocional</p>	<p>Identificación de estados emocionales a partir de una situación específica</p> <p>Refuerzo del vocabulario socioemocional</p>
Procedimiento	<p>Se elaboró una plataforma en la que se pegaron 12 muñecos, cuyo rostro estaba contra la plataforma. Sobre la espalda de los muñecos, se pegó una tarjeta con un círculo de color. Cada color correspondía a una historia. Así que, después de asignar turnos al azar, cada niño iba despegando la tarjeta del muñeco que quisiera. Se leía la historia correspondiente y el niño debía describir como se sentía el muñeco en la situación.</p>	<p>Se elaboró una "Lotería emocional". Se dijo a los niños que jugaríamos lotería y se les explicó el procedimiento: se iban sacando, al azar, tarjetas que describían, brevemente, una situación común del preescolar. Al sacar la tarjeta, se le preguntaría, a uno de los niños, ¿cómo se sintió el personaje en la historia?, cuando el niño mencionaba la emoción que le atribuía, entonces todos poníamos un frijolito en la carita de nuestra tabla, si la teníamos. Así, hasta que un niño llenaba todas las caritas de su tabla. Así lo hicimos, tres veces. Cuando un niño no atribuía tan fácilmente la emoción, le apoyábamos recordando situaciones similares.</p>
Recursos	<p>Muñecos</p> <p>Plataforma</p> <p>Tarjeta con color</p> <p>Historias</p>	<p>Tablas con caritas que representan seis emociones (enojo, tristeza, <i>estar pensativo</i>, alegría, miedo, sorpresa).</p> <p>Tarjetas con situaciones breves (ej. Mario jugaba en el espacio de construcción, hacia un castillo muy grande y bonito. De repente, Adrián pasó corriendo y destruyó el castillo de Mario)</p> <p>Frijolitos</p>
Aspectos a evaluar	<p>Atribuir un estado emocional al personaje</p> <p>Señalar la causa del estado emocional del personaje</p>	<p>Atribuir un estado emocional al personaje</p> <p>Señalar la causa del estado emocional del personaje</p>
Criterio para pasar a la siguiente	<p>Que la mitad más uno de los participantes, alcanzaran ambos aspectos de la evaluación</p>	<p>Que la mitad más uno de los participantes, alcanzaran ambos aspectos de la evaluación</p>

Fig. a2. Sesión 2.2 Estrategias para expresar nuestro enojo

	Versión 1	Versión 2
Objetivos	<p>Presentar ante los niños, formas orales para expresar enojo de manera no violenta.</p> <p>Refuerzo del vocabulario socioemocional</p>	<p>Presentar ante los niños, formas orales para expresar enojo de manera no violenta.</p> <p>Refuerzo del vocabulario socioemocional</p>
Procedimiento	<p>Se presentó ante los niños un títere., de nombre cocodrilo verde. Este personaje, que también asiste al preescolar de los animales, les platicó una de sus experiencias en el jardín de niños. Al hacerlo, utiliza las estrategias: extinción y proponer la negociación, para lidiar con las cosas que le hacen enojar (que le ofendan y no quieran compartir el material). Al término de la historia, se estimula a los niños para reflexionar acerca de lo que hacen para lidiar con los problemas mostrados, y con el enojo.</p>	<p>Se presenta a los niños un títere, que representa a un niño quien va a contarles algo que le paso. Este títere ha sido diseñado para permitir modificar sus expresiones faciales constantemente.</p> <p>El niño comienza con su narración, quien lo maneja, va intercalando las preguntas ¿cómo creen que se siente? y ¿qué creen que va a hacer?, cuando el niño enfrenta situaciones como ser agredido, o no quieren compartir con él. De acuerdo a la respuesta, se modifica la cara del títere. Así, el niño ejemplifica estrategias para expresar su enojo, su cara cambia cuando logra solucionar exitosamente un problema, se le ve más contento.</p> <p>Al final, se pregunta a los niños sus opiniones ¿Hizo bien este niño? ¿Ustedes lo harán cuando se enojen?</p>
Recursos	<p>Títere</p> <p>Escenario</p> <p>Espacio</p>	<p>Títere con cara modificable (hecho de plástico)</p> <p>Plumones borrables</p> <p>Espacio</p>
Aspectos a evaluar	<p>Participación</p>	<p>Participación</p>
Criterio para pasar a la siguiente	<p>Que la mayoría de los niños participara</p>	<p>Que la mayoría de los niños participara</p>

Fig. a3. Sesión 3.2 Segundo ensayo de la película

	Versión 1	Versión 2
Objetivos	Modelar y moldear comportamientos de expresión socioemocional adecuada y estrategias de solución de problemas	Modelar y moldear comportamientos de expresión socioemocional adecuada y estrategias de solución de problemas
Procedimiento	<p>Se trabaja con parejas de niños. Se les dice que este será el ensayo de nuestra historia. La actividad consiste de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer las reglas de la actividad - Determinación de la estructura de la historia y elección de personajes <p>Una vez hecho esto, los niños van estructurando la historia, se les va guiando y sugiriendo para integrar contenidos que permitan a los personajes expresar emociones y aplicar estrategias de solución de problemas.</p>	<p>Se trabaja con parejas de niños. Se les dice que este será el ensayo de nuestra historia.</p> <p>Primero, se establecen las reglas de la actividad</p> <p>Una vez hecho esto, se presenta a los niños la opción de trabajar, ya sea con títeres antropomorfos o con los que ellos mismos han hecho (que son como el utilizado en el eje 2).</p> <p>Ya que cada niño ha decidido, se comienza a trabajar sobre la película. Para esto, se presenta una historia semiestructurada (sólo describe las situaciones que acontecen, todo es cotidiano del salón de clases de un preescolar). Sobre ésta, se va modelando y moldeando para que los niños hagan que sus personajes expresen emociones y resuelvan problemas estratégicamente.</p> <p>Entre la actividad, se estimula a los niños por medio de preguntas, ¿Qué creen que va a pasar?. ¿Cómo se siente tu personaje?. ¿Y qué va a hacer?. También se recurre a eventos observados anteriormente, vividos por ellos o sus compañeros.</p>
Recursos	<p>Disfraces</p> <p>Espacio</p>	<p>Títere con cara modificable (hecho de plástico)</p> <p>Plumones borrables</p> <p>Escenario</p> <p>Historia semiestructurada</p> <p>Espacio</p>

Anexo II

Registros conductuales

Registro conductual Estudio i

Clave: _____ Fecha: _____ Sujeto: _____

No. de Adultos presentes: _____

Expresión emocional

	Aula											Recreo										
	comienzo:					termino:						comienzo:					termino:					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T
CI																						
EV																						
Ag																						
Dp																						
Pa																						
Ai																						
Ei																						

Regulación cognitiva

	Aula											Recreo										
	comienzo:					termino:						comienzo:					termino:					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T
AR																						
IC																						
UE																						
VR																						
ID																						
Di																						

Observaciones

Claves

Conductas de expresión emocional

Funcionales

Ci= Conductas de Independencia. Solucionar problemas exitosamente sin recurrir al adulto

EV= Expresión Verbal, uso del lenguaje para establecer comunicación y solucionar problemas

Disfuncionales

Ag= Agresión, física, verbal, rechazar a otro niño, golpear o lanzar algún objeto, hacer gestos ofensivos, abusar y amenazar

Dp= Dependencia, llorar e ir a acusar con algún adulto

Pa= Pasividad, no actuar al ser ofendido, estar aplanado,

Ai= Aislamiento, juego solitario, esconderse, quedarse en el salón (cuando recreo), meterse al salón cuando recreo.

EI= Expresión Emocional Inadecuada, llanto, grito, euforia descontextualizada, berrínche, chantaje,

Conductas de Autorregulación

Adecuadas

AR= Apego a la Regla para conducir su comportamiento, guardar el material/juguete luego de usarlo, pedir permiso

IC= Interacción cooperativa (en el salón en las actividades y en el recreo en el juego)

UE= Uso de estrategias adecuadas para solución de problemas. Negociación, búsqueda de alternativas

Inadecuadas

VR= Violación de regla, desordenar el material, no guardarlo, salir del salón sin permiso, correr dentro del salón,

ID= Interacción disfuncional, acaparamiento del material/juguete, brincar turno, romper regla de juego, hacer trampa, interrumpir o distraer a otros niños,

Di= Disrupción, gritar, correr, omisión de las indicaciones adultas, ignorancia de la actividad, deambular, cambiar de espacio sin permiso,

Registro conductual Estudio ii

Niña/o _____

Clave _____ Fecha _____

Comienzo: _____ Término: _____

Clave _____ Fecha _____

Comienzo: _____ Término: _____

ESEa

	1	2	3	4	5	T
Ci						
CA						
EOE						
Aa						

	1	2	3	4	5	T

ESEi

	1	2	3	4	5	T
Ra						
AgF						
AgV						
Dp						
Pa						
Ai						
EEi						

	1	2	3	4	5	T

RSCf

	1	2	3	4	5	T
AR						
SIC						
SII						
IC						
RP						
UE						
EOP						
EOS						
PaP						

	1	2	3	4	5	T

RSCd

	1	2	3	4	5	T
VR						
ID						
Oml						
Di						

	1	2	3	4	5	T

Categorías conductuales del registro de observación

Regulación Social Cognitiva funcional (RSCf)

AR	Apego a la regla	Apego a las reglas establecidas del salón. Guardar material, pedir permiso para salir. No se registra cuando la Mtra ya le ha indicado hacerlo
SIC	Seguimiento de Indicación Colectiva	Atender cuando la Mtra. Da una indicación grupal, ej., formarse, ir a un espacio, poner atención, etc.
SII	Seguimiento de Indicación Individual	Atender cuando la mtra. Le indica realizar una conducta determinada, como guardar material, sentarse, etc.
IC	Interacción Cooperativa	Compartir un espacio o material en una actividad común, como al hacer una casa o armar un rompecabezas
RP	Regulación con Pares	Regular la conducta de un compañero, ej. al recordarte la regla, o que no se debe pegar o que permita trabajar al grupo
UE	Uso de estrategias	Solucionar problemas utilizando la negociación, organizar una actividad usando turnos, alejarse al ser agredido. Se considera una estrategia el pedir ayuda al adulto luego de haber intentado, sin éxito, solucionar un problema por sí mismo.
EOP	Expresión oral participante	Hablar para participar en la actividad
EOS	Expresión oral social	Hablar para socializar
PaP	Pedir ayuda a un par	Pedir la asistencia de un compañero para solucionar problemas. Ej. Alcanzar un material, amarrar la agujeta, levantarse.

Regulación Social Cognitiva disfuncional (RSCd)

VR	Violar las reglas del salón	Salir sin avisar, dejar el material fuera de su lugar luego de usarlo.
ID	Interacción disfuncional	Al compartir un espacio o material: acaparar, hacer trampa, romper regla, mentir, alterar el orden de turnos.
Omi	Omisión de Indicaciones	Ignorar las indicaciones colectivas o individuales de la maestra
Di	Disrupción	Deambular, gritar, distraer al compañero, interrumpir actividades de otros.

Expresión Social Emocional adecuada (ESEa)

Ci	Conductas de Autocuidado	Ej.: Amarrarse agujetas solo, tomar papel y sonarse los mocos, caer y levantarse solo
CA	Conductas de Autonomía	Defenderse de rechazo o agresión sin recurrir al adulto
EOE	Expresión Oral Emocional	Decir como se siente, o lo que siente por una persona. Puede registrarse en cualquier momento, incluso durante episodios de llanto o de enojo

Expresión Social Emocional inadecuada (ESEI)

Ra	Reacción agresiva	Responder con agresión física o verbal ante agresiones, rechazo o inconformidad
AgF	Agresión física	Pegar o lanzar objetos al compañero sin un motivo aparente
AgV	Agresión Verbal	Decir apodos, burlarse o gritar a un compañero sin motivo aparente
Dp	Dependencia	Recurrir al adulto para obtener cuidado asistencial o defenderse sin haber intentado conductas de autocuidado u autonomía. Ej. Pedir que se le amarre la agujeta, o que se le dé un material que podría alcanzar
Pa	Pasividad	Permanecer sin reacción ante un una ofensa o agresión
Ai	Aislamiento	Juego solitario, permanecer solo., ej. esconderse bajo una mesa o permanecer en un rincón. Juego paralelo
EEi	Expresión emocional inadecuada	Grito, respuesta eufórica descontextualizada, berrinche.
