



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES DIRIGIDO A PREESCOLARES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

BELEM ROMULO BARON

JURADO DE EXAMEN

TUTORA: DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA

COMITÉ: MTRA. GABRIELA C. VALENCIA CHAVEZ

MTRA. EDITH ROMERO GODÍNEZ

DR. JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO

LIC. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ BAROJAS



MÉXICO D.F.

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIAS

A mis papás Elvia y José Luis, las personas que más quiero y admiro en todo el mundo, porque gracias al esfuerzo conjunto hemos llegado hasta aquí. Porque son un ejemplo a seguir, por su amor, consejos y hasta regaños: Es hermoso que los padres lleguen a ser amigos de sus hijos, desvaneciéndoles todo temor, pero inspirándoles un gran respeto.

A mis hermanos Sara y Huicho porque me ayudaron a ver cumplida esta meta con todo su apoyo y cariño: Entre hermanos, si la prueba se gana o se pierde, da lo mismo.

A Juan Manuel porque has permanecido conmigo en los momentos en que he querido claudicar y con tu amor me has ayudado a superar lo más difícil del camino.

A César porque me has enseñado lo que es poner todo el esfuerzo en las cosas que hacemos.

A Ixmukané, aunque estas muy chiquita quiero que sepas que ya tienes un lugar en mi corazón.

A todos los preescolares porque me enseñaron que: compartir con un niño lo que alguna vez nos deleitó, ver que el deleite del niño se suma al nuestro, eso es felicidad.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, inicialmente, a mi tutora Dra. Luz María Flores Herrera, por permitirme formar parte del proyecto y transmitirme el amor al trabajo con su ejemplo y dedicación.

A las maestras Gaby y Edith, porque además de su apoyo académico siempre me enseñaron que se puede cumplir las metas que uno se propone.

A mis sinodales: Dr. Marcos Bustos y Miguel Martínez por el tiempo que le dedicaron a la revisión de esta tesis y sus excelentes sugerencias.

A mis compañeras, pero sobre todo amigas: Iluran, Ana, Maru y Martha porque con ellas aprendí lo que es trabajar en equipo sin lo cual hubiera sido más difícil el programa.

Asimismo, quiero agradecer a todo el equipo de investigación: en especial a Nelly, Oscar, Dona, Sabino; porque aunque ya se fueron están presentes por apoyarme y ayudarme a lo largo de todo el proyecto.

Finalmente, pero no por eso menos importante a la UNAM, que a través de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA), bajo el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), financió la presente investigación. Clave de proyecto: IN306109.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR	5
1.1 Desarrollo físico del preescolar	11
1.2 Desarrollo cognoscitivo del preescolar	14
1.3 Desarrollo socioemocional del preescolar	18
Capítulo 2. LAS EMOCIONES	22
2.1 Teorías de las emociones	23
2.2 ¿Qué es emoción?	29
2.3 Funciones básicas de las emociones	33
2.4 Las emociones básicas	36
Capítulo 3. LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	43
3. 1 Definición de Habilidades Socioemocionales	44
3.2 Importancia de las Habilidades Socioemocionales	50
3.3 Conciencia emocional	54
3.4 Causas de las emociones	56
3.5 Autorregulación emocional	57

Capítulo 4. PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	61
1.1 Antecedentes de programas	64
1.2 Programa de Entrenamiento en Habilidades Socioemocionales dirigido a Preescolares (PEHSP)	69
Metodología	77
Método	80
Resultados	83
Discusión	96
Referencias	104
Anexos	113

RESUMEN

El aprendizaje de habilidades socioemocionales proporciona una forma de ayudar a los niños a que adquieran una serie de habilidades necesarias para el manejo de tareas de la vida, así, se habla de que si se implementan programas de aprendizaje socioemocional de manera eficaz, el logro académico de los niños se incrementa, los problemas de conducta disminuyen y las relaciones que rodean a cada niño mejoran (Elias, 2006). Por tal razón, la presente investigación se realizó con el fin de determinar en qué medida influye un programa de entrenamiento sobre las habilidades socioemocionales de los preescolares. En el estudio participaron 13 niños, cuyas edades comprendían entre los tres y seis años de edad, la muestra se obtuvo por medio de un muestreo no probabilístico accidental y se utilizó un diseño pretest-posttest de un solo grupo. Finalmente, los hallazgos obtenidos mediante una *t* de student permitieron concluir que el programa resultó efectivo ($t_{12} = 9.411$; $p = 0.000$) para aumentar las habilidades de reconocimiento, expresión y autorregulación emocional.

Palabras clave: Programa de entrenamiento, habilidades socioemocionales, conciencia emocional, causas de las emociones, autorregulación emocional.

INTRODUCCIÓN

Según la Organización Panamericana de la Salud (2001), un aspecto clave del desarrollo humano —tan importante para la supervivencia básica como el intelecto— es la adquisición de habilidades sociales y emocionales para enfrentar problemas. Los continuos y vertiginosos cambios sociales a los que estamos expuestos, exigen de las personas un reajuste continuo y acelerado. Ante este hecho, se plantea la necesidad de potenciar la capacidad de adaptación y flexibilización de los sujetos para que puedan ir haciendo frente a las necesidades que le van surgiendo. Los conocimientos que hoy resultan fundamentales, mañana dejarán de serlo, pero lo que siempre va a ser válido es nuestra capacidad de no dejarnos llevar por determinados estados emocionales y de poner la emoción al servicio de la razón.

Para Collell y Escudé (2003), durante mucho tiempo las emociones han sido consideradas como poco importantes, dando más relevancia a la parte racional del ser humano. Más aún, en el ámbito educativo, donde la dimensión emocional ha sido la gran olvidada, y el interés se ha centrado, casi exclusivamente, en el desarrollo cognitivo. Además de alfabetizar con letras y números, es necesario educar en las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones, el manejo de relaciones.

Se sabe que gran parte del fracaso escolar de los alumnos no es atribuible a una falta de capacidad intelectual, sino a dificultades asociadas a experiencias emocionalmente negativas que se expresan en comportamientos problemáticos, conflictos interpersonales, entre otros. Los estudios indican que entre un 10 y un 25 por ciento de los escolares son víctimas o participan en actos de maltrato hacia los compañeros; entre ellas se encuentran las conductas abusivas, intimidadoras y humillantes hacia los individuos socioemocionalmente más débiles (Ortega y Mora 1996).

De esta forma, las habilidades socioemocionales están consideradas básicas para la interacción del individuo en su contexto social, además de que le permite contar con una mayor capacidad de solución de problemas de manera sana, capacidad que se caracteriza por generar alternativas de solución adecuadas al problema determinado, respetando en todo momento las opiniones de las demás personas, lo que implica que el individuo desarrolle su capacidad de escuchar, de hablar, de ser amable y cortés al relacionarse con las personas de su entorno y además que logre identificar, expresar y controlar las emociones que se presentan en su vida cotidiana, por lo que si no se hace una promoción y desarrollo de las habilidades socioemocionales se verá afectado el individuo en su autoestima, relaciones con familiares, relaciones con sus iguales, relaciones con adultos y la capacidad de poder expresarse y relacionarse adecuadamente con nuevas personas y entornos (Bisquerra, 2000; Craig, 1997; Gil y León, 1998; Monjas, 1997).

Por todo lo anterior se considera necesario realizar una propuesta que permita el entrenamiento de habilidades socioemocionales en niños en edad preescolar, ya que los niños pequeños con experiencias sociales tempranas adecuadas estarán mejor preparados para estar atentos, ser cooperativos, estar motivados al éxito, tanto dentro como fuera de la escuela, desarrollando habilidades de interacción social positivas. Es decir, promover las habilidades socioemocionales para que aprendan nuevas formas de responder ante diferentes situaciones y contextos, enseñanza que les permitirá enfrentarse a la vida de una forma integral y satisfactoria.

Así, en la presente tesis se diseñó e implementó un programa de Entrenamiento en Habilidades Socioemocionales dirigido a Preescolares (PEHSP), cuyas características se destacan a lo largo de los capítulos.

En el trabajo se integra, en el primer capítulo la descripción de las características generales del desarrollo del niño en edad preescolar. En este capítulo se puede destacar que las emociones desempeñan un papel fundamental en el desarrollo infantil ya que son un elemento importante en cada una de las otras áreas de desarrollo del preescolar, por lo que merece tratarse con mayor detalle.

En el segundo capítulo se mencionan las teorías de las emociones, se define el concepto utilizado en esta investigación, sus funciones en la vida cotidiana y se explican las características propias de cada una de las emociones consideradas (alegría, enojo, miedo y tristeza).

En el tercer capítulo se describen las habilidades socioemocionales como tal, la importancia que tiene su aprendizaje para los preescolares y los componentes considerados, incluyendo la conciencia emocional, las causas de las emociones y la autorregulación emocional.

El Programa de entrenamiento en Habilidades Socioemocionales (PEHSP) se expone en el cuarto capítulo. Se mencionan sus antecedentes y las características principales, así como la forma de trabajo del programa.

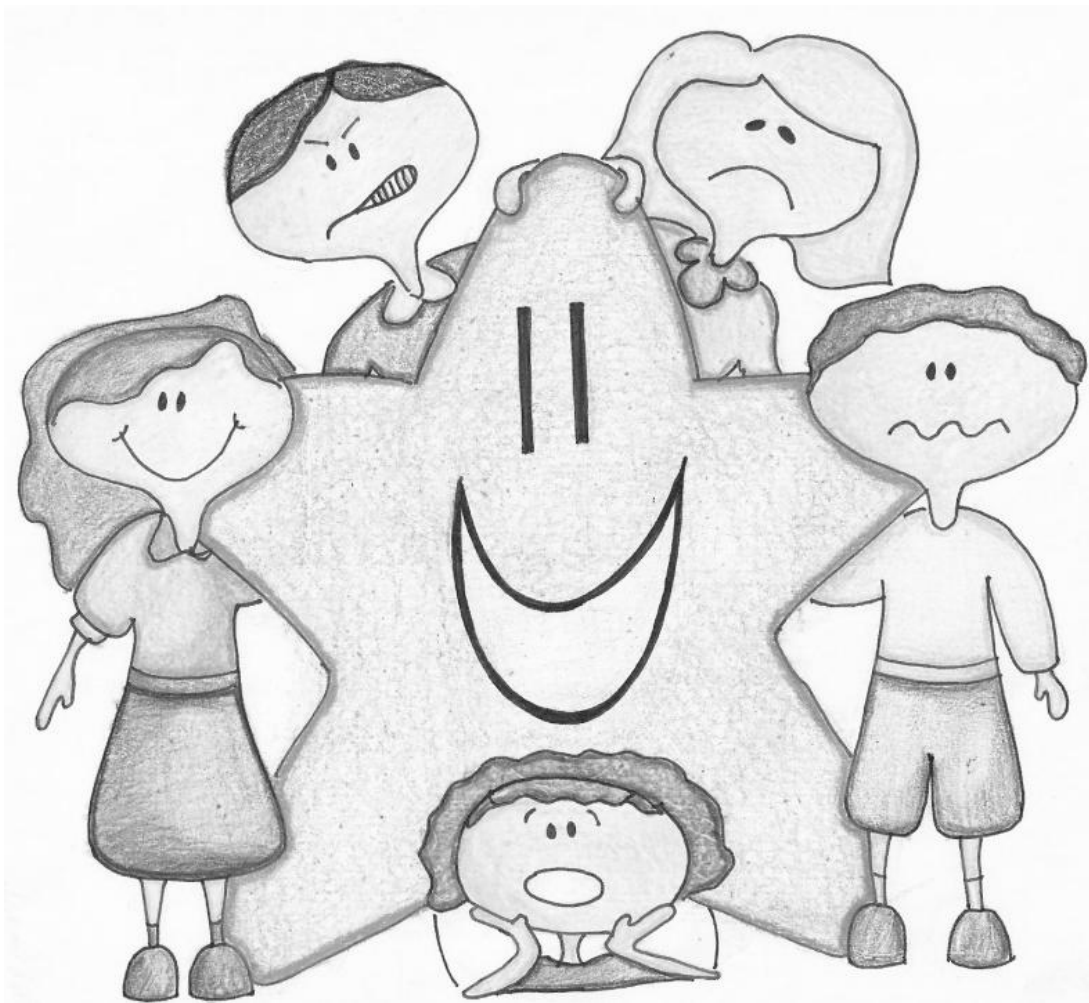
Posteriormente, se describe la metodología utilizada en esta investigación, para después mostrar y analizar los resultados obtenidos en relación a la adquisición de las habilidades socioemocionales.

Finalmente se presentan las conclusiones, limitaciones y sugerencias que surgen a partir de los hallazgos obtenidos.

Capítulo 1.

Desarrollo del Niño

Preescolar



Complejo y rico, lleno de retos e interrogantes, el proceso del desarrollo es producto de muchos hitos, la mezcla de lo biológico y lo cultural, el entretrejo de pensamientos y emociones; la síntesis de agitaciones internas y la presión del exterior... Toma tantos cursos como gente hay en el mundo, pues cada ser humano se desarrolla en forma única.

Craig, 1997

El estudio del desarrollo de la niñez permite entenderla mejor. Cada niño es singular, es como el primer capítulo de una nueva biografía en el mundo. Por lo tanto, mientras más se aprenda acerca de los niños, mejor se podrá guiarlos. De tal forma que se considera pertinente hacer la revisión, en este primer capítulo, de las diferentes áreas del desarrollo físico, cognoscitivo y socioemocional de una manera resumida pero haciendo énfasis en esta última para propósitos del presente trabajo, tomando como base la perspectiva conductual.

A lo largo de toda su vida el ser humano atraviesa por diversas etapas en las cuales requiere distintos cuidados, ayuda, atención y guía, por lo que es de suma importancia conocer las características y necesidades de los niños en sus distintas etapas para poder satisfacerlas. Los especialistas en temáticas del desarrollo humano, se interesan por estos cambios que ocurren en diferentes áreas del individuo (físicos, cognitivos y sociales). Dichos procesos se presentan desde que inicia la concepción y continúan hasta la vejez (Craig, 1997).

El desarrollo general se manifiesta en una serie de cambios en la estructura y función del organismo. Unas veces es favorecido y otras obstaculizado por la familia y el medio social. Las facultades de orden intelectual, afectivo y social, necesitan tanto de la maduración de los procesos orgánicos como de la relación con los factores extrínsecos (Alonso, 1995).

El desarrollo no es cualquier cambio que se produzca conforme se alcanza la madurez. Para ser calificado de evolutivo debe seguir un patrón lógico u ordenado que alcanza mayor complejidad y favorece la supervivencia. Una buena forma de enfocar el desarrollo es, como un proceso de cambio que sufre el individuo a lo largo de su ciclo de vida (Hofman, Paris y Hall, 1995).

Así, el estudio del desarrollo infantil (un aspecto particular del desarrollo humano) busca también descubrir y registrar las relaciones entre la edad cronológica y los cambios en la respuesta del individuo a cierta dimensión de la conducta en el curso del desenvolvimiento hacia la madurez (Hofman, Paris y Hall, 1995).

Por otra parte, la diversidad de teorías hace que la comprensión del desarrollo infantil sea una tarea desafiante. De acuerdo con Hurlock (1982), Craig (2001), Papalia, Olds y Duskin (2005), existen dos factores que intervienen en los cambios que va sufriendo un individuo a lo largo de su vida; aquellos que son heredados y los que resultan de la experiencia por la interacción con el ambiente. El énfasis que se le dé a cada uno de estos factores depende del abordaje teórico que se retome, ya que cada postura acentúa distintos procesos de desarrollo y enfatiza diferentes factores que influyen en él.

Uno de los principales modelos está basado en los trabajos de Ivan Pavlov y John B. Watson (citados en Papalia y cols., 2005). Su trabajo proporcionó las bases para la perspectiva conductual, que plantea que podemos estudiar científicamente sólo lo que puede observarse y medirse de manera directa. Los conductistas afirman que los seres humanos aprenden de la misma manera que otros organismos, reaccionando ante situaciones del ambiente, dependiendo del placer, dolor o amenaza que éste le provoque. Este modelo plantea dos vías para el aprendizaje:

a) Condicionamiento clásico. Se basa en los estudios sobre el reflejo condicionado, es decir, un hecho arbitrario precedido por un estímulo tendrá como consecuencia una respuesta condicionada.

b) Condicionamiento operante. Se basa en el principio del refuerzo, explica cómo el individuo aprende de las consecuencias de sus acciones en el ambiente. A diferencia del condicionamiento clásico, éste involucra conductas voluntarias.

Desde un punto de vista conductual, Bijou y Baer (1990) consideran el desarrollo como los cambios que se llevan cabo entre la conducta de las personas y los eventos del medio ambiente. Al reflexionar acerca de que los cambios se llevan a cabo tanto en los individuos como en el ambiente, el énfasis recae entonces, en la interacción entre ambos. Por lo tanto, el desarrollo infantil es visto como una acumulación gradual de conocimientos, habilidades, recuerdos y aptitudes que se van adquiriendo a lo largo de la vida.

Ahora bien, algunos psicólogos descubrieron que, aunque el condicionamiento podría explicar algunos aspectos del comportamiento, era inadecuado no tomar en cuenta la forma en que piensa la gente. A este respecto, Albert Bandura (citado en Santrock, 2007) formuló su teoría del Aprendizaje Social la cual explica el desarrollo humano como resultado de la adquisición de conductas y cogniciones moldeadas y modificadas a consecuencia de los estímulos que recibe un individuo. Esto no significa que se ignoren o desvaloricen los factores genéticos, sino que se consideran como el cimiento general sobre el que el ambiente moldea la conducta.

Bandura y Walters (1974) señalan que, en la vida diaria, la gente advierte las consecuencias de sus actos, esto es, sabe qué acciones logran un resultado y cuáles fallan, para así ajustar su conducta en consecuencia.

Bandura (1987), también enfatizó los procesos cognitivos de mediación como una influencia importante sobre la conducta. Basándose en la experiencia previa de influencias ambientales y en percepciones actuales de los eventos ambientales, se dice que un individuo desarrolla un conjunto de normas y estrategias cognitivas que pueden servir para determinar acciones futuras. Un importante proceso cognitivo mediacional es lo que se denomina autoeficacia, es decir, la gente no se limita únicamente a copiar, imitar, o reproducir la conducta ajena, sino por el contrario, las personas son capaces de extraer reglas generales acerca de la manera de actuar sobre el ambiente y las ponen en práctica cuando suponen que con ellas podrán obtener el resultado esperado. En este sentido, el papel de las expectativas de éxito o fracaso, están relacionadas con las creencias de un individuo acerca de su posibilidad de actuar eficazmente para alcanzar lo que quiere.

La teoría del aprendizaje social con su énfasis en la regulación del comportamiento, por los eventos estimulares externos, consecuencias ambientales y procesos cognitivos de mediación, proporciona una forma de explicar la conducta en una variedad de contextos.

De esta forma, el *aprendizaje social* puede considerarse como una particular actividad de carácter social, un proceso activo de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia, la información y la interacción social. Más allá de la acumulación de saber, el aprendizaje social posibilita desarrollar la capacidad de crear nuevas respuestas estratégicas más adaptativas (Bandura y Walters, 1974).

Bandura (citado en Vielma y Salas, 2000) concentró su esfuerzo en la conceptualización, de cómo se desarrolla la mediación y transformación de las percepciones simples en modelos imitables. En este orden explicativo, enfatizó el rol del *modelo adulto en la transmisión social*, situación que fue vista como un gran logro dentro de su línea de investigación, ya que con la concepción de la

socialización a través de modelos, se plantea una nueva forma de explicar las condicionantes del desarrollo durante la niñez.

Dentro de estos lineamientos, el desarrollo humano explicado mediante el aprendizaje es visto como un proceso de adquisición de conocimientos y su correspondiente procesamiento cognitivo de la información, gracias a las actuaciones psicomotoras ejecutadas en una situación específica por el observador.

Así, el modelo observado constituye un poderoso instrumento para la estimulación y comprensión, y su inmediato manejo del entorno y afrontamiento del mismo. Según Bandura (1987), el modelado no sólo es un importante vehículo para la difusión de las ideas, valores y estilos de conducta dentro de una sociedad sino que también posee una influencia generalizada en los cambios transculturales. Estas concepciones fortalecen el modelo que denominó la reciprocidad triádica, esto es, la acción, la cognición y los factores ambientales, los cuales actúan juntos para producir los cambios psicológicos, requeridos en el proceso del aprendizaje.

Los postulados anteriores inducen a afirmar que el ser humano aprende por medio de la observación e imitación de las conductas más resaltantes, las cuales son la expresión de una sumatoria de factores que los modelos reflejan en una situación determinada y que, por múltiples razones, son considerados importantes para quien los observa. El mecanismo que motiva este proceso es la observación intencional por parte del observador (Vielma y Salas, 2000). Este proceso no admite pasividad, puesto que el sujeto para poder realizar la observación requiere de una alta actividad afectiva y cognitiva.

Aun así, y para fines de estudio, el desarrollo del niño se puede separar por etapas. Por supuesto, como mencionan Bijou y Baer (1990) estas etapas no comienzan y terminan de manera súbita. Una se desvanece dentro de la otra, de

modo que existirán muchas ocasiones dentro de la vida primaria del niño en las que las interacciones que se estén llevando a cabo parezcan, con frecuencia, representar tanto a la etapa anterior como la siguiente.

El presente estudio considera el periodo de la niñez, concretamente la etapa preescolar. Aunque hay divergencia en cuanto a qué edades comprende esta etapa (Craig, 1997), aquí se considerará como aquella que abarca de los tres a los seis años de edad (Papalia, y cols., 2001), y se le conoce también como infancia temprana.

Para fines de estudio, siguiendo a Craig (1997) se describirá el desarrollo dividido en tres áreas sin olvidar que una etapa o área del desarrollo no debe jamás utilizarse con precisión cronológica, ya que es un concepto descriptivo con utilidad analítica, no restrictivo ni prescriptivo; sin embargo no se debe dejar de lado que existe una estrecha relación entre los aspectos intelectual, afectivo, social y físico. Las áreas a considerar son:

- 1. Física**
- 2. Cognoscitiva**
- 3. Socioemocional**

1.1. Desarrollo físico del preescolar

Esta primera área comprende el crecimiento y los cambios básicos en el organismo. Incluye cambios *externos* como estatura y peso, e *internos*, en músculos, glándulas, cerebro y órganos (Craig, 1997; Papalia y cols., 2001; Santrock, 2007).

Mientras el niño en edad preescolar crece, el porcentaje del aumento del peso y la estatura disminuye cada año. Las niñas son un poco más pequeñas y ligeras que los niños durante estos años. Tanto las niñas como los niños adelgazan conforme su tronco se alarga. A pesar de que su cabeza es aun grande en relación con su cuerpo, al final de la edad preescolar ya no se ve tan desproporcionada (Santrock, 2007). El peso promedio de estos niños oscila entre 16 y 18 kilos, y la talla entre 105 cm. y 107 cm.

La mayoría de los sistemas, en especial el óseo, el muscular y el nervioso ya están funcionando prácticamente de forma madura. El tamaño de los huesos aumenta, se endurecen cada vez más y se acelera el desarrollo de los músculos grandes, por lo que estos niños pueden demostrar más habilidad en el campo motor.

Cerdas, Polanco y Rojas (2002) señalan que los niños a esta edad ya tienen bien desarrollada la visión y la audición. También la dentición está casi completa, ya pueden comer prácticamente de todo. El sistema digestivo y enzimático está lo suficientemente maduro para poder digerir todo tipo de alimento. A esta edad, ya deben controlar esfínteres, si no lo hacen se recomienda tomar medidas específicas, incluso acudir a algún médico para hacer una valoración que indique la posible causa del problema.

En este rango de edad se tiene una actividad coordinada de los centros nerviosos, nervios y músculos, lo que permite tener un control de los movimientos corporales, el cual procede del desarrollo de reflejos que están presentes al nacer, también se perfeccionan las habilidades motoras finas y gruesas. Estas últimas son aquellas como correr, saltar o arrojar objetos, es decir, aquellas actividades físicas que implican el uso generalizado del cuerpo, tronco y extremidades. Las primeras en cambio, son aquellas que tienen que ver con el uso de la mano y dedos para llevar a cabo actividades de mayor precisión, como meter piedritas en la boca de una botella, dibujar o escribir (Craig, 1997).

Los cambios en estas habilidades son notables, así pues, logran correr con mayor rapidez, saltar más alto, y pueden lanzar una pelota en la dirección que ellos deseen. Aproximadamente a los seis años ya son capaces de amarrarse las agujetas por sí solos, algunos de ellos consiguen atar las agujetas de sus zapatos haciendo moños en lugar de nudos, o bien, sirven el cereal en sus platos en lugar del suelo.

Por otra parte, los niños entre los cuatro y cinco años se encuentran en la culminación de un período muy importante de desarrollo, pues han logrado una serie de estructuras a nivel neural, muy bien conformadas. A la edad de cuatro años su cerebro es extremadamente plástico (plasticidad cerebral), lo que les permite que si antes de esta edad sucede una situación anormal, como por ejemplo, un daño cerebral, el niño pueda recuperarse en un alto porcentaje. Ya a los cinco años esta plasticidad cerebral disminuye debido a que se han estabilizado los circuitos neuronales que se encargan del cerebro, por ejemplo, los correspondientes al lenguaje ya están establecidos (Cerdas, Polanco, y Rojas, 2002).

Cabe señalar que los patrones de crecimiento varían de manera individual. Gran parte de la variación se debe a la herencia, aunque las experiencias ambientales también influyen hasta cierto grado. Los problemas físicos que durante la niñez pueden detener el crecimiento incluyen la desnutrición, las infecciones crónicas, factores congénitos, deficiencias hormonales o incluso problemas emocionales (Santrock, 2007). Sin embargo, si los problemas se tratan adecuadamente, generalmente se logra un crecimiento normal.

Ahora bien, siguiendo con el análisis de las características del niño preescolar, otra área considerada dentro del desarrollo es la cognoscitiva. A continuación se mencionan los cambios más representativos de esta área.

1.2 Desarrollo cognoscitivo del preescolar

El área cognoscitiva implica todas las habilidades y actividades mentales, e incluso la organización del pensamiento: percepción, razonamiento, memoria, resolución de problemas, lenguaje, juicio e imaginación (Craig, 1997; Papalia y cols., 2001; Santrock, 2007).

Esta área del desarrollo humano involucra el proceso mediante el cual el niño va adquiriendo conocimientos acerca de sí mismo, de los demás y del mundo en que vive, incluye también el estilo que tiene para aprender y para pensar e interpretar las cosas. En este proceso el lenguaje juega un papel muy importante porque contempla todas las conductas que le permiten al niño comunicarse con las personas que le rodean.

En la etapa preescolar las adaptaciones intelectuales sensoriomotrices sufren un proceso de interiorización que dan paso a la inteligencia representativa (Monedero, 1986). El niño recurre a sus representaciones subjetivas y egocéntricas para adaptarse al mundo exterior, lo que le conduce a errores y visiones falsas de la realidad que les rodea. Al final de este período hacen su aparición las funciones lógicas, que suponen un cambio radical en su panorama adaptativo.

Mira (citado en Cerdas, Polanco, y Rojas, 2002) plantea que el niño preescolar pasa por tres estadios en el desarrollo de las estructuras del pensamiento. Primero se ubica el estadio del pensamiento preconceptual, en el que el niño adquiere la función simbólica mediante la cual sustituye la realidad por un mundo ficticio. Luego el niño pasa por el estadio del pensamiento intuitivo, donde por medio de la intuición considerada como la lógica de la primera infancia, el niño logra la interiorización de las percepciones en forma de imágenes representativas y de las acciones en forma de experiencias mentales. Por lo tanto, las características más importantes de esta etapa son:

- *La formación de conceptos se da a partir de experiencias con material concreto:* el niño construye los conceptos primarios partiendo de la relación que establece con experiencias concretas basándose en la acción y apoyándose en la percepción. Los primeros conceptos cuantitativos los elabora mediante parejas de contraste: más-menos, muchos-pocos, grande-pequeño, alto-bajo, entre otros.

- *Pensamiento irreversible:* a pesar de que la intuición es una acción interiorizada, no es reversible, ya que en el plano de la representación es más difícil invertir las acciones, además la reversibilidad supone la noción de conservación.

- *Falta de conservación:* el niño, en este período, aún no puede comprender que la cantidad, continua o discreta, se conserva a pesar de las modificaciones en las configuraciones espaciales.

- *Primacía de la percepción:* el esquema intuitivo permite hacer comparaciones entre cantidades, y establecer criterios de equivalencia o diferencia. Sin embargo, estas comparaciones son perceptivas, es decir, dependen de la correspondencia óptica, pues en el momento en que se altera la configuración espacial, desaparece la equivalencia, por lo que aplica una comparación perceptiva del espacio ocupado. El niño dice, por ejemplo, al variarle la presentación de una bola de plastilina por una figura alargada: “hay más porque es más largo”.

- *Paso de una centración simple a dos centraciones sucesivas:* por ejemplo, corrige o sustituye la centración sobre la altura: “hay más porque es más alto” por una descentración sobre la amplitud: “hay menos porque es más delgado”, pero todavía considera ambas relaciones alternativamente y no al mismo tiempo.

Esta caracterización del niño corresponde a lo que Piaget (citado en Cerdas, Polanco, y Rojas, 2002) denomina nivel de conocimiento preoperacional, el cual se caracteriza porque los niños aún no pueden invertir las operaciones cognoscitivas y les resulta difícil asimilar más de un aspecto de una misma

situación de manera simultánea, y manifiestan todavía un poco de dificultad para manejar la representación simbólica de los objetos; razón por la cual mantienen relación con conceptos de objetos reales o concretos como animales u objetos visibles y palpables.

Por otra parte, Monedero (1986) resalta que, el egocentrismo y subjetivismo que caracteriza a todo este período contrasta grandemente con los extraordinarios progresos que hace el niño en la adquisición del lenguaje. Puede sostenerse que los niños a esta edad ya han adquirido las principales reglas gramaticales de su lengua materna.

Cerdas y cols. (2002) señalan que el lenguaje está prácticamente estructurado desde el punto de vista sintáctico y morfológico, aunque la combinación que el niño hace es relativamente escasa, porque utiliza oraciones de tres o cuatro palabras. A esta edad se espera que el niño tenga una estructura en términos fonológicos y sintácticos muy similar a la de un adulto, pues a partir de ahí lo que empieza es a rellenar, a cargar mapas cerebrales de lenguaje con un aumento de significados y vocabulario, pero en términos de organización de lenguaje, ya está desarrollado.

También se observa que entre los cuatro y cinco años el niño puede contar una historia dándole un carácter absolutamente real, por lo que se convierte en un cuentacuentos extraordinario. Puede sentarse frente al cepillo o la muñeca y contar una historia que sorprende al adulto, ya hay una prosodia, ya no llama al papá, a la mamá o a los amigos de igual manera, sino que le impregna emoción a lo que dice (Monedero, 1986).

Ahora bien, en cuanto a la atención Santrock (2007) considera que los estímulos externos suelen determinar el foco de la atención del niño en edad preescolar; *lo saliente* capta la atención de estos niños. Por ejemplo, si se presenta un payaso atractivo y vistoso dando indicaciones para resolver un

problema, los niños de esta edad estarían muy propensos a poner atención al payaso e ignorar las instrucciones; estarían más influidos por las características salientes del entorno (colores del vestuario, zapatos grandes).

De igual forma, la atención en esta etapa está asociada con las habilidades sociales, específicamente se ha apreciado que los niños pequeños que tienen problemas para regular su atención son más propensos que otros niños a sufrir el rechazo de los pares y mostrar una conducta agresiva (Eisenberg, citado en Santrock, 2007).

Por otra parte, se observa que los recuerdos a largo plazo de estos niños parecen erráticos; sin embargo, los niños pequeños pueden recordar una gran cantidad de información si se les dan las señales e indicios apropiados (Santrock, 2007).

Monedero (1986), habla de que los recuerdos a esta edad resultan muy poco fiables. En primer lugar, porque las posibilidades perceptivas de esta edad son limitadas, puesto que no puede recordarse más de lo que, de hecho, fue percibido. En segundo lugar, el psiquismo durante todo este periodo se desenvuelve en un alto grado de egocentrismo, en el que la distinción misma entre fantasía y realidad queda muy difuminada. La fantasía y la sugestibilidad llevan al niño a creerse lo que inventa; a tomar por vivencias propias lo que ha oído de labios de otros. No obstante, cabe destacar que en los pequeños la memoria irá perfeccionándose, primero la memoria a corto plazo y, posteriormente, la de a largo plazo.

Aunado al desarrollo de habilidades motoras y cognitivas las emociones desempeñan un papel importante en la vida, ya que tienen relación con las adaptaciones personales y sociales, por lo que en el siguiente apartado será descrito el desarrollo socioemocional.

1.3 Desarrollo socioemocional del preescolar

El área socioemocional se refiere a los rasgos de personalidad y las habilidades sociales: el estilo personal de comportamiento y de respuesta emocional, la manera en que uno siente y reacciona a las circunstancias sociales (Cerdas y cols., 2002).

Conforme el niño crece, presenta un repertorio cada vez mayor de respuestas emocionales (alegría, miedo, rabia, celos, felicidad, curiosidad, envidia, odio), como ha dicho Gesell (citado en Hurlock, 1979, p. 291) “las emociones no son entidades fijas, cambian con la edad a lo largo de la infancia, la niñez y la adolescencia”. Al principio, el niño demuestra su displacer sólo llorando y gritando. Más tarde, se ve en sus reacciones cómo se resiste, arroja cosas, pone rígido el cuerpo, sale corriendo, se esconde o verbaliza su malestar. La conducta emocional del niño es cada vez más dirigida y, por tanto, menos casual y caótica (Hurlock, 1997).

Al hablar de desarrollo emocional se puede seguir a Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz (2002), quienes caracterizan a los preescolares de la siguiente manera:

- Consolidación y explicitación (de forma verbal) de las emociones primarias o básicas (interés, alegría, disgusto, tristeza, ira, sorpresa y miedo).
- Miedos de carácter aprendido o cultural, por ejemplo miedo a los monstruos, a los animales, la oscuridad o pesadillas. La mayoría de estos miedos provienen de la socialización de las emociones que realizan los padres o amigos.
- Emociones aprendidas: los berrinches. Estos aparecen al mismo tiempo que la autoconciencia del yo y muestran la necesidad de autonomía y autoafirmación del bebé frente a sus cuidadores más próximos. Su manifestación principal son las conductas desafiantes, negativistas y oposicionales hacia los cuidadores, a través de las cuales el niño intenta estrenar el poder que le otorga

su inicial identidad. Esta demostración de fuerza suele desaparecer sobre los 4-5 años de edad, al tiempo que se logra la estabilidad emocional.

- Aparición de las emociones secundarias, sociales o morales (culpa, vergüenza, orgullo, celos).

Entre los tres y los seis años el miedo y la cólera comienzan a ser estables y a descender. Mientras que se afianzan emociones de tipo secundario o moral, como la vergüenza o la culpa, en gran parte debidas al gran número de experiencias distintas que se abren a su alrededor al generalizarse sus contactos con los agentes escolares. La escuela y los iguales, a diferencia de la familia, obligan a rendir según las propias competencias, a ejercer la individualidad y a tener numerosas ocasiones autónomas de controlar los sentimientos personales.

Los preescolares saben ya reconocer sus estados internos y las causas que los han provocado en ocasiones anteriores en las que sintieron los mismos o parecidos sentimientos, por lo que rápidamente se afanan en intentar mantener el bienestar propio. Es por esto que, poco a poco, para evitar más elementos estresores, se van ateniendo a las normas sociales de su medio para manifestar o no, el sentimiento que sufren. En particular, cuando se produce una emoción negativa los preescolares reconocen su dolor y tratan de evitar o paliar ese efecto perjudicial cambiando la causa, o evitándola o bien controlando su propio sentimiento (Clemente y Adrián, 2004).

Durante esta etapa los niños alcanzan mayor aprendizaje sobre su mundo social, aprenden conductas aceptadas o no socialmente, a controlar y reconocer sus emociones, necesidades, además de adoptar reglas, tradiciones y costumbres propias de la cultura en que se desenvuelven. Craig (1997), mencionan que el proceso de socialización se presenta de forma gradual, siendo la niñez un periodo fundamental para que se lleve a cabo este proceso, el cual se ve influenciado por la familia, compañeros de juego, escuela, además de medios de comunicación.

Bandura (1987), describió que existen diferentes procedimientos por medio de los cuales el niño aprende a cumplir con las exigencias sociales. Si bien, es cierto que la vía más próxima para que el infante socialice es el entorno familiar, la relación con sus cuidadores y compañeros de juego es importante para el desarrollo social, debido a que la formación de características de personalidad como identificación de género, comportamiento prosocial e incluso conductas agresivas se presentan como resultado de la interacción con sus pares y se ven influenciadas por el tipo de interacción que experimentan.

Para concluir este primer capítulo y siguiendo a Brulé (1975), se resume que, en esta etapa, el niño es capaz de dirigir sus movimientos: se mantiene firmemente sobre sus pies y camina balanceando los brazos; corre, gira, cambia de dirección, sube y baja escaleras, su vientre es casi liso, sus piernas adelgazan, sus músculos se largan. Sostiene correctamente la cuchara para comer, sabe abrochar y desabrochar su ropa y sus manos pueden orientar el lápiz o pincel.

Asimismo, se inserta en su grupo social y se adapta a éste, lo que le facilita de una manera tan agradable sus relaciones con sus padres, hermanos, maestra y compañeros. Observa a los que le rodean para comprenderlos y entenderse con ellos; desea agradarles y es sensible a las alabanzas y reproches. Comprende que forma parte de un grupo social: le produce alegría encontrarse con sus compañeros de juego, y como el juego organizado tiene para él un sentido más claro, riñe mucho menos con sus compañeros; ya no teme a los mayores, le gusta mezclarse con ellos y se siente feliz si le aceptan.

Mientras tanto, su personalidad se afirma y tiene ya una vida secreta. Disfruta hablando aunque también sabe callar. No expresa todo cuanto siente en presencia de los que le rodean; empieza a inhibir sus terrores, penas, celos, inquietud de permanecer solo en la oscuridad o al ser reñido o maltratado injustamente. Tiene una necesidad vital de sentirse querido, protegido y de tener confianza en aquellos a quien quiere.

Entre los años segundo y tercero de vida, la mayoría de los niños suelen ingresar en algún centro preescolar. Este ingreso supone para el niño pequeño una experiencia de suma trascendencia por cuanto le exige adaptarse a un modo de vida que difiere de muchas maneras de su vida en el hogar. Este nuevo ambiente, en el que pasará desde ahora la mayor parte de sus horas de vigilia, ejercerá una importante influencia sobre él y dará origen a modificaciones de sus pautas y características de conducta establecidas, fomentando nuevas clases de ajuste (Moraleda, 1999).

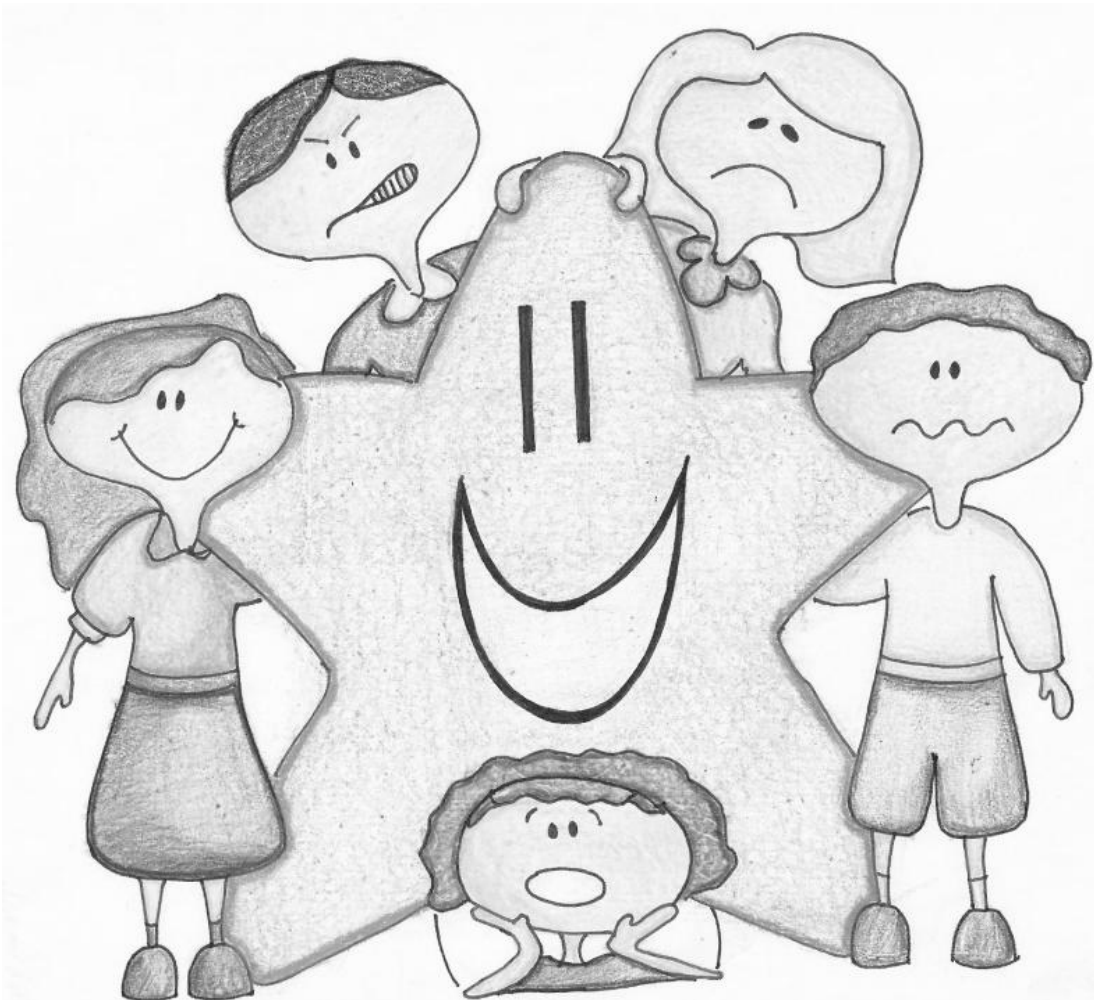
En la etapa preescolar los pequeños tienen que cruzar un gran camino que será la vía que les permita adquirir, incrementar o perfeccionar sus conocimientos y habilidades en distintas áreas de su desarrollo: cognición, motricidad, lenguaje y socialización.

Se debe reconocer que las tres áreas citadas son muy importantes para el desarrollo, sin embargo durante mucho tiempo las emociones han sido consideradas como poco importantes, dando más relevancia a la parte racional del ser humano. Más aún, en el ámbito educativo, donde la dimensión emocional ha sido la gran olvidada, y el interés se ha centrado, casi exclusivamente, en el desarrollo cognitivo (Collell y Escudé, 2003).

Por lo tanto, se hace necesario un análisis más detallado de las emociones, que permitirá entender su naturaleza, función y, sobretodo, su importancia para el desarrollo armónico del individuo.

Capítulo 2.

Las Emociones



No podemos parcelar la realidad que somos. No podemos romper esta unidad. Debemos evitar caer en la tentación de colocar la razón en un lado y en el otro las emociones. Somos un todo indisoluble y las emociones afectan la razón con la misma fuerza que la razón afecta las emociones.
Cela, 2003.

Las emociones desempeñan un papel de máxima importancia en la vida del niño, añaden placer a sus experiencias cotidianas, sirven de motivación para la acción (Hurlock, 1979). Asimismo, influyen sobre la percepción que tengan, tanto de las personas como de su medio ambiente y determinan la forma característica de adaptación a la vida.

Por lo tanto, en este capítulo se pretende abordar las teorías más representativas de las emociones para poder definir a la emoción misma. Posteriormente se analizarán las funciones que tienen en la vida cotidiana y finalmente se describirán las emociones que han sido consideradas básicas.

2.1 Teorías de las emociones

Una de las primeras y más clásicas definiciones de las emociones sostenía que los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho excitante, siendo la emoción la sensación que aparece al ocurrir dichos cambios (James, citado en Del Barrio, 2002). De hecho, hoy se sigue pensando que eso es básicamente una emoción, puesto que todos los expertos aceptan la existencia de esos 2 elementos, aunque se añaden otros, tales como la existencia de un elemento elicitor. La distinción y orden de respuesta de esos canales o componentes (fisiológico, motor y cognitivo) es lo que diferencia a las teorías.

Las teorías de las emociones han proliferado a lo largo de la historia. Para muchos investigadores la primera teoría sobre la emoción fue la de William James (citado en Del Barrio, 2002); sin embargo, se considera que desde todas las épocas se han interesado por ellas.

Se comenzará con la antigua Grecia, en donde se diferenciaba claramente la razón de la pasión, a la razón le compete el firme control de los peligrosos impulsos afectivos, o idealmente la consecución de la armonía entre ambas (Palmero, Fernández-Abascal, Martínez, y Chóliz, 2002). De esta forma la emoción representa un papel jerárquicamente inferior a la razón (es más primitiva y animal) por lo que debe ser controlada por la razón.

Además se reconoce una clara distinción razón-emoción, lo que refleja la existencia de dos entidades antagónicas. Para Aristóteles, (citado en Palmero y cols., 2002) ambas dimensiones forman una unidad, por lo que se considera a las emociones como cargadas de un elemento cuasiracional que incluye creencias y expectativas.

Posteriormente, durante la Edad Media las emociones se vincularon a las pasiones. El conocimiento de los humores y las temperancias intentó explicarlas. Un representante importante de ésta época fue Descartes (citado en Peña, 2007) quién opinaba que las emociones eran parte del cuerpo y la mente, unidas por la glándula pineal. También defendía la separación entre el cuerpo (mecánico y dimensionable) y mente (adimensional e indivisible); así, las operaciones más refinadas de la mente estaban separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico.

Con el empirismo inglés, representado por Hume, Mill, Hobbes, Locke y Kant (citados en Palmero y cols., 2002) se rompe la importancia dada al asociacionismo, sustituyéndolo por el hedonismo, ya que se pensaba que la conducta está motivada por la búsqueda del placer y la evitación del dolor.

Ahora bien, pasando a los antecedentes evolucionistas, se considera a Darwin (citado en Delgado, 2009) con su obra *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, en donde conceptualiza a las emociones en términos de formas expresivas evolucionadas que cumplirían una función adaptativa, y por lo tanto, para la supervivencia de la especie.

Finalmente, Palmero y cols. (2002) hablan de los antecedentes fisiológicos en el estudio de la emoción entre los que se encuentran los avances derivados de la fisiología sobre el potencial de acción muscular y del impulso nervioso, así como las aportaciones de la reflexología rusa de Sechenov y posteriormente de Pavlov. De esta forma, la neurología confiere al cerebro el estatuto de órgano receptor de la mente en el que residen las funciones humanas, y entre ellas, las emociones.

Tradicionalmente, las más relevantes contribuciones teóricas en la psicología de la emoción se han clasificado en 5 grandes corrientes: Biológicas, Psicodinámicas, Conductuales, Cognitivas y Social-Constructivistas. A continuación, y sin pretender ser exhaustivo, se presenta un resumen de cómo se ha desarrollado el concepto de emoción a través del tiempo, cuáles han sido sus principales representantes y los postulados más relevantes de cada autor.

Las **Teorías Biológicas** son formulaciones de tipo funcional puesto que la expresión emocional posee una función adaptativa; de esto, se deriva que 1) es universal; 2) está determinada genéticamente y 3) responde a una función comunicativa-adaptativa ante situaciones de emergencia, incrementando las posibilidades de supervivencia (Fernandez-Dols, Iglesias; Mallo, Mayor y Sos-Peña, citados en Palmero y cols., 2002).

Por su parte, el **Modelo Psicodinámico** propone que las emociones podrían ser consideradas como la reacción a sucesos traumáticos, que no es necesario hayan acaecido al sujeto en cuestión, sino que simplemente forman parte de su bagaje heredado, inconsciente y reprimido. Desde este punto de vista,

la emoción sería una “resurrección” del estado afectivo traumático originario, desencadenada por un evento actual que activa ese recuerdo (Palmero, 2003).

Para los **Modelos Conductuales** predomina el interés por la respuesta sobre el proceso emocional, fruto de los distintos tipos de aprendizaje. Por lo tanto, las emociones pueden aprenderse por condicionamiento clásico e instrumental, así como por aprendizaje observacional (Palmero y cols., 2002).

La suposición básica de los **Modelos Cognitivos** sostiene que las especies capaces de aprender (especialmente los mamíferos), poseen la función biológicamente útil de evaluar constantemente el entorno en relación al mantenimiento de su bienestar. Por lo tanto, la emoción es el resultado de los patrones evaluativos, fruto del procesamiento cognitivo en presencia de estímulos relevantes (Del Barrio, 2002 y Delgadillo, 2009).

Finalmente, las teorías **Social-Constructivistas** aceptan que los factores socioculturales son los que afectan la forma de experimentar las emociones. Para este enfoque, las emociones son construcciones sociales que se vivencian dentro de un espacio interpersonal (Delgadillo, 2009).

En la figura 1 se muestra una tabla con los principales representantes de los modelos estudiados, así como los postulados principales de sus teorías, retomando la clasificación de diversos autores (Del Barrio, 2002; Palmero y cols., 2002; Gross, 2004, Peña, 2007 y Delgadillo, 2009).

Figura 1. Principales representantes del los Modelos en el estudio de la Emoción

Principales representantes	Postulados
Teorías Biológicas	
Paul Ekman	Existen patrones universales que relacionan ciertas emociones a respuestas específicas de los músculos faciales. Cada emoción tiene un patrón transcultural de expresión facial. Cada emoción posee elementos diferenciales que se manifiestan a 3 niveles: facial-

	expresivo, subjetivo-cognitivo y fisiológico.
Carroll Izard	Toda emoción básica es innata y universal. La retroacción facial de la expresión emocional es el determinante de las vivencias emocionales, sin la necesidad de que aparezcan simultáneamente procesos cognitivos.
Robert Plutchik	Las emociones son reacciones adaptativas globales de emergencia que acaecen en función de los cambios ambientales, de ahí que se mantuvieron a lo largo de la evolución.
Silvan Tomkins	La vivencia de las emociones procede de la propiocepción de la expresión facial. Cada emoción almacena en áreas subcorticales un programa específico, responsable de su manifestación al ser activado.
William James y Carl Lange (Teoría James-Lange)	Cada emoción posee un patrón fisiológico específico de respuestas somato-visceral y motórico-expresivas; por lo que la activación fisiológica es necesaria para la existencia de la emoción. Así, la propiocepción de la activación fisiológica es contingente con el episodio emocional.
Walter Cannon y Bard (Teoría Cannon-Bard)	Tanto la experiencia emocional como las reacciones fisiológicas son acontecimientos simultáneos que surgen en el tálamo, las cuales preparan al organismo para actuar en situaciones de emergencia.
James Papez	Las conexiones cortico-hipotalámicas podrían explicar el sustrato de la emoción.
McLean	Propone que el lóbulo límbico o cerebro visceral es el principal origen de las emociones.
Ledoux	En presencia de un estímulo emocional, el cerebro valora su significado y responde en función de éste. La amígdala representa un papel importante en la decodificación del significado emocional de los estímulos sensoriales, así como de la regulación de las expresiones emocionales.
Teorías Psicodinámicas	
Sigmund Freud	La mente relega al inconsciente las emociones traumáticas. Basada en la teoría de los impulsos
Anna Freud	Enfrentarse a los acontecimientos y a las emociones que producen las situaciones estresantes (mecanismos de defensa).
Dolto	Obras dirigidas a padres en las que trata el desarrollo emocional de los niños
Teorías conductuales	
J. B. Watson	Las emociones son reacciones corporales a estímulos específicos en las que el elemento subjetivo apenas carece de valor. Propone la existencia de 3 estímulos incondicionados que generan respuestas incondicionadas con cualidades emocionales: el miedo ante situaciones aversivas; la ira por inmovilización corporal y el amor en respuesta a la estimulación de zonas erógenas.

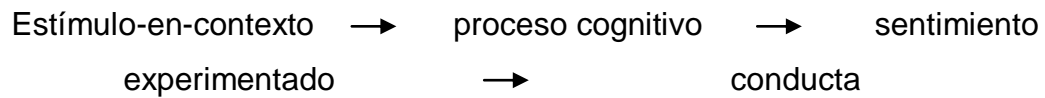
Skinner	Las emociones son predisposiciones de conducta o estados inferidos a partir de la fuerza o debilidad de una respuesta, fenómenos mediacionales entre estímulos y respuestas relacionadas directamente con la activación del organismo.
Albert Bandura	La conducta emocional puede aprenderse observando las reacciones emocionales de otros y sus consecuencias.
Teorías Cognitivas	
Gregorio Marañón	No puede darse emoción sin activación fisiológica, ni emoción sin componente cognitivo; por lo tanto, el estado emocional es el fruto de la interacción de ambos componentes.
Schachter y Singer	La excitación fisiológica es necesaria para la experiencia de la emoción, pero la naturaleza de la excitación es inmaterial, lo que importa es la manera en que se interpreta esa excitación.
Nico H. Frijda	Además de la valoración cognitiva que realiza el sujeto frente a un evento, hay un elemento mediador: la valoración de cómo manejar la situación. Crea las leyes de la emoción donde dice que las emociones negativas tienen mayor duración que las positivas. Introduce la motivación y la cognición dentro de la emoción (la alegría se asocia con el abrir contacto social).
Richard Lazarus	La intensidad de la emoción está en relación directa con el grado de amenaza que determina la valoración primaria y la reacción inversa con la capacidad de afrontamiento que determina la valoración secundaria que permite la evaluación, los estímulos recibidos son producto de la personalidad y del ambiente en interacción. De tal forma que se puede modificar la experiencia inicial tanto en el sentido positivo como negativo.
Bernard Weiner	El proceso emocional es un fenómeno post-atribucional que sigue la secuencia: acción, resultado, atribución y emoción.
Gordon H. Bower	Las emociones actúan como un filtro selectivo de la información que se percibe al prestar mayor atención a los estímulos emocionalmente congruentes con el estado emocional; la información que se desprende de un estado emocional se recuerda con mayor facilidad cuando el sujeto se encuentra en un estado similar y el estado emocional influye en los juicios y valoraciones de la propia persona y de los demás.
Teorías Social-Constructivistas	
Theodore D. Kemper	Las emociones pueden predecirse sobre las relaciones de estatus y poder que mantienen los individuos. Las relaciones sociales son las que constituyen las emociones.
James R. Averill	Las emociones son roles o síndromes transitorios socialmente constituidos, es decir, que las emociones se constituyen por y para el contexto social.

En definitiva, el concepto de “Emoción”, es demasiado amplio, de tal suerte que cada autor se ciñe a aquellos aspectos de la emoción que son pertinentes a sus investigaciones (Palmero, Guerrero, Gómez y Carpi, 2006). Así, por ejemplo, los autores centrados en los *aspectos cognitivos* acentúan la importancia de los pensamientos, evaluaciones y valoraciones para definir la emoción; los autores orientados hacia los *aspectos fisiológicos* resaltan la relevancia de los cambios y reacciones fisiológicas en sus definiciones, mientras que los autores interesados en los *aspectos conductuales* focalizan sus esfuerzos en las características expresivas y motoras de las conductas emocionales. A continuación se pretenderá aclarar el concepto de emoción para poder dar la definición más acorde al objetivo de esta investigación.

2.2 ¿Qué es emoción?

Es difícil definir una emoción, porque no es fácil decir cuando un niño o un adulto se encuentran en un estado emocional. En términos coloquiales las emociones son el color y la música de la vida, así como también el lazo que vincula a la gente. Como han señalado muchos expertos, cada cual sabe perfectamente de qué se trata cuando acude a su experiencia personal, pero las dificultades surgen si se pretende dar verbalmente una definición (Del Barrio, 2002).

Independientemente del enfoque o la orientación teórica, prácticamente todos los investigadores de la emoción destacan el hecho de que las emociones deben verse como complejas transacciones con el medio. La mayoría de los teóricos reconocen que los procesos cognitivos desempeñan un papel y todos ellos señalan cambios fisiológicos asociados. Casi todos describen la conducta emocional en función de una cadena de sucesos, como la siguiente (Sroufe, 200):



Haciendo a un lado la forma en que se explican estos factores o componentes, todos los observadores coinciden en que las emociones implican por lo general cambios fisiológicos, además de modificaciones faciales, posturales o conductuales. La mayoría de los investigadores incluyen también un componente experiencial. En concordancia con estas consideraciones el Webster's International Dictionary (citado en Sroufe, 2002) define la emoción como una desviación fisiológica de la homeostasis, que se experimenta subjetivamente con sentimientos intensos y se manifiesta en cambios neuromusculares, respiratorios, cardiovasculares, hormonales y otros cambios corporales, preparatorios de actos patentes que pueden o no llevarse a cabo.

Para el propósito de esta investigación se definirá la emoción como una reacción subjetiva a un suceso sobresaliente, caracterizado por cambios de orden **fisiológico** (transformaciones neuroendocrinas), **experiencial** (como se percibe, valora y reconoce determinada emoción) y patentemente **conductual** (los movimientos corporales); una respuesta inmediata del organismo que le informa del grado de favorabilidad de un estímulo o situación (Sroufe, 2000). Si la situación parece favorecer la supervivencia, entonces se experimenta una emoción positiva (alegría, satisfacción, deseo, paz, etc.) de lo contrario, se experimenta una emoción negativa (tristeza, desilusión, pena, angustia, etc.).

De esta forma, la definición no especifica si la emoción abarca la valoración cognitiva o si viene después, o si incluye la respuesta conductual o la precede. La misma palabra emoción puede interpretarse como si significara "lejos del movimiento", indicando que podría o no incluir la reacción motora. Como quiera que se la defina, cuando se observan reacciones emocionales por lo común se da una demora notable de la conducta, independientemente de si después de esto venga alguna reacción motora. Éste es el aspecto más importante de la emoción.

Desde la perspectiva conductual, Maureira (2008) opina que las emociones son los más complejos de los sistemas para mantener la homeostasis de un organismo y están directamente vinculadas con las experiencias de agrado y rechazo, de esa forma cada una permitirá relacionarse con las funciones del entorno o de otro organismo de una manera u otra. En otras palabras una emoción corresponde a los funcionamientos neurobiológicos que permiten generar cierto tipo de movimientos de un ser vivo, de esa manera, como observadores asociamos un conjunto de cambios de posiciones de un organismo como una emoción, de hecho en la vida cotidiana eso es lo que se hace constantemente, se dice que alguien está furioso si realiza ciertas acciones que se catalogan como movimientos que representan dicha emoción, son entonces los cambios de posición que un observador identifica como desplazamientos en relación al entorno lo que revela la emoción que experimenta en ese instante, es más, es sólo de esa forma que se puede que emoción experimenta.

Con independencia de las características individuales, hay ciertos rasgos particulares de las emociones de los niños que las hacen diferentes de las de los adultos e incluso de las de los adolescentes. Estas características, según Hurlock (1979), son las siguientes:

a) Son breves: Las emociones del niño pequeño no duran más que unos pocos minutos y terminan bruscamente.

b) Son intensas: Frente a una situación trivial se produce una reacción emocional de gran intensidad. El temor, la rabia y la alegría se expresan con respuestas manifiestas pronunciadas.

c) Son transitorias: El niño pequeño expresa sus emociones sin reserva, desahogando así sus emociones acumuladas; además, carece de una comprensión total de la situación, debido a su desarrollo intelectual inmaduro y a su experiencia limitada; asimismo, su atención no tiene largo alcance lo cual hace posible que se distraiga fácilmente.

d) Aparecen con frecuencia: Los niños expresan emociones con mayor frecuencia por término medio, que el adulto típico. Conforme crece, aprende que las crisis emocionales suelen seguirse de la desaprobación social o el castigo, por lo que aprende a reaccionar de manera más aceptable a las situaciones que provocan emociones.

e) Son diferentes: Entre los recién nacidos, las formas de respuestas emocionales son semejantes, pero poco a poco, conforme van dejándose sentir las influencias del aprendizaje y del medio, la conducta que acompaña a las diferentes emociones se va individualizando. Por ejemplo, cuando un niño se asusta quizá salga corriendo, otro se quedará quieto y otro llorará.

f) Pueden descubrirse por los síntomas de la conducta: La emotividad puede expresarse en tensión, inquietud, movimientos constantes, sueños nocturnos, manierismos nerviosos, dificultades de lenguaje o falta de apetito.

g) Cambian de fuerza: Las emociones que son muy fuertes a ciertas edades pierden su fuerza conforme el niño se vuelve mayor. Otras, anteriormente débiles, se fortalecen.

h) La forma de expresión emocional cambia: Los padres intentan enseñar a sus hijos pequeños a controlar sus expresiones emocionales. Más tarde hay presiones que provienen del grupo social fuera del hogar. Cuando pasan los días de la infancia, el individuo sabe que la aprobación social depende del grado de control que sepa ejercer sobre la expresión de sus emociones.

De esta manera, las emociones son importantes ya que comunican necesidades, intenciones o deseos del organismo, y de ese modo son vitales para la convivencia en grupo. El hecho es particularmente notable en el caso de los bebés humanos que deben sobrevivir a un periodo largo de desvalimiento. Las reacciones emocionales del bebé comunican una necesidad a la persona que está a cargo de él, y sus reacciones emocionales recíprocas incitan el cuidado eficaz (Field y Fogel, citados en Sroufe, 2002). En el siguiente apartado serán analizadas con mayor detalle las múltiples funciones de las emociones.

2.3 Funciones básicas de las emociones

Para algunos investigadores la función principal de las emociones es motivar la conducta; para los seguidores de Darwin (citado en Escudero, 2007), las emociones tienen una función adaptativa pues son importantes en la adaptación del individuo al entorno. Desde la perspectiva biológica su función es alterar el equilibrio intraórgánico para informar. Para Palmero y cols. (2002), esta función informativa puede tener dos dimensiones:

1. *Funciones intrapersonales*: Éstas se refieren a la información del propio sujeto, así, las emociones permiten: a) coordinar los sistemas de respuesta subjetivos, fisiológicos y conductuales; b) cambiar las jerarquías conductuales, activando conductas que pueden estar inhibidas en las jerarquías de conducta (el miedo puede hacer que una persona valiente se acobarde, al igual que la ira puede hacer que un pacifista sea violento); 3) proveer de un soporte fisiológico para conductas tales como la retirada o la lucha, y 4) favorecer el procesamiento de la información, facilitándole infinitas posibilidades de acción para adaptarse a las demandas ambientales.

2. *Funciones interpersonales*: Éstas se refieren a la información para las otras personas con las que convive el individuo. Entre sus funciones están: a) permitir comunicar y controlar: la cara, los gestos, la voz y las posturas cumpliendo importantes funciones de comunicación del propio estado emocional a los otros. El valor de estas funciones es doble: permiten dar a conocer la forma de sentir así como influir (controlar) sobre la conducta de los otros; b) establecen y estructuran su posición con relación a los demás y sus ideas, establecen un espacio entre el individuo y los demás, aproximan o alejan, atraen hacia o provocan rechazo en los demás.

Se puede decir que las emociones humanas evolucionaron en gran parte para estimular la cohesión social (sentimientos de atracción, amor, dolor ante una pérdida, etc.), y el divorciar la emoción del contexto social nos conduce a una simplificación excesiva. Siguiendo a Hamburg (citado en Sroufe, 2002) la sociedad

no está compuesta de actores neutrales, sino de seres emocionales; la emoción está en el centro del proceso social; la fisiología de la emoción garantiza los actos fundamentales para la supervivencia.

Así en la dimensión social de las emociones, según la cual las emociones sirven para que una persona comunique a los demás cómo se siente y también sirven para influir en los demás. Scherer (citado en Escudero, 2007) entiende que la función de las emociones es la detección y preparación de los sistemas de respuesta en las especies y organismos que pueden percibir y evaluar un amplio rango de estímulos ambientales, y que disponen de un extenso repertorio de respuestas conductuales alternativas.

Por otra parte, las emociones permiten movilizar recursos, por lo que van acompañadas de respuestas fisiológicas que incrementan los potenciales de acción. En este sentido la emoción cumple una función motivacional ante los eventos que implica la movilización de recursos (activación); por ejemplo, el miedo, presumiblemente, motiva a la acción para autoprotegerse ante un acontecimiento, o para prevenir y anticiparse a un acontecimiento que se puede entender como potencialmente lesivo.

Para López (1999), las funciones de las emociones también pueden señalarse a dos niveles:

- *Sensibilidad Emocional:* Las emociones señalan qué hechos son verdaderamente importantes para la vida. La sensibilidad emocional representa un sistema de señalización para el propio sujeto. La emoción actúa como un estímulo interno potente, una señal no proposicional, que informa al sistema cognitivo y conductual que la situación es favorable o peligrosa para sus objetivos. Cuando la emoción se desencadena, la situación aumenta fuertemente su preeminencia, y a lo largo del plan de acción, es la emoción la que señala la relación entre la meta y el estado actual.

- *Respuestas emocionales:* Respecto a las respuestas emocionales, éstas guían y organizan la conducta y juegan un papel crucial, especialmente en la infancia, como señales comunicativas. Las reacciones emocionales comunican necesidades, intenciones o deseos del organismo, y de ese modo son vitales para la convivencia en grupo ya que la humana es una especie socialmente dependiente.

Gran parte de la utilidad de estas emociones tiene que ver con la regulación de las relaciones sociales: motivan la búsqueda de proximidad o la ayuda de los demás, la evitación social o el enfrentamiento con el agresor, pero existen emociones como la vergüenza, el orgullo o la culpa, cuya naturaleza es más decididamente social, por dos razones. En primer lugar, estas emociones socio-morales implican, no sólo la apreciación de uno mismo, sino también la evaluación de los otros. En segundo lugar, la función de estas emociones es, en buena medida, representar y mantener los valores del contexto social.

Es importante señalar, además, que la función de las emociones no se limita a la relación con el suceso concreto actual, pues tienen una naturaleza preventiva y anticipatoria. Anticipar la tristeza por la pérdida de una persona nos motiva a cuidar la relación y prevenir la separación. La función de la culpa y la vergüenza es frecuentemente correctiva, pero su papel fundamental como reguladores sociales es sobre todo preventivo. Anticipar que una situación puede provocar culpa o vergüenza lleva a tomar las precauciones necesarias, a respetar a los demás o a respetar los estándares personales o grupales (López, 1999).

En suma, dentro de las funciones más primordiales que cumplen las emociones están:

1. Comunicar estados internos a los demás y que son importantes.
2. Estimular la competencia exploratoria en el medio.
3. Alentar respuestas adecuadas a situaciones de emergencia.

4. Facilitar las interacciones sociales.

Se debe entender que, como seres humanos, consecutivamente se experimentan diversas emociones, algunas de índole puramente biológicas como el enojo, la alegría, el miedo, la tristeza que se pueden encontrar en todas las especies animales más evolucionadas, y también otras con un componente social o cultural, son emociones que nacen desde el lenguaje y que sólo se observan en nuestra especie, emociones como la envidia, los celos, la vergüenza no se encuentran en el repertorio animal (Maureira, 2008), ya que son originadas en el entorno cultural y por lo mismo no se presentan de igual forma en todas las sociedades.

Con base en lo anterior, los investigadores han tratado de clasificar las emociones. La taxonomía es necesaria para la definición de cualquier ciencia particular. Pero si el interés son las emociones humanas, se encuentra que, a pesar de prolongados esfuerzos, hasta hace poco no había mapas ni clasificaciones mínimamente aceptables del sistema afectivo (Díaz y Flores, 2001) lo que se verá especificado en el siguiente apartado.

2.4 Las emociones básicas

Se han utilizado diversas metodologías para realizar una tentativa empírica de clasificación de emociones, las cuales han llegado a conclusiones diferentes. El debate sobre la clasificación de las emociones sigue vigente.

Cualquier clasificación de las emociones es susceptible de crítica y no es aceptada de forma unánime. Por ejemplo, Wilhelm Wundt, el padre de la psicología (citado en Gross, 2004) argumentó que todas las emociones pueden situarse en un punto de un espacio tridimensional con los siguientes ejes: placer-displacer, excitación-inhibición, tensión-relajación.

Posteriormente Plutchik (1980) elaboró un modelo taxonómico de las emociones colocando ocho primarias en un círculo, de tal manera que las menos similares se encuentren en mutua oposición, con lo cual obtiene los siguientes cuatro ejes: *alegría-tristeza*, *disgusto-aceptación*, *ira-miedo*, *sorpresa-anticipación*. Según Plutchik, la mezcla de dos emociones primarias origina sensaciones secundarias, como *aceptación + miedo = sumisión*; *ira + disgusto = desprecio*; *alegría + aceptación = amor*.

A partir de 1972 ha resurgido con mayor éxito la idea de que hay emociones fundamentales o primarias. El argumento de estos investigadores es el de las expresiones faciales de los seres humanos y algunos animales. En efecto, las expresiones faciales de cada una de las emociones humanas básicas son fácilmente discernibles, se producen ante estímulos similares, se manifiestan y reconocen en todas las culturas (Ekman e Izard, citados en Díaz y Flores, 2001). Además, estas categorías básicas de la emoción han recibido el respaldo de estudios fisiológicos de la musculatura del rostro y de la comunicación entre los sujetos.

Las emociones básicas, también denominadas primarias, elementales o puras, en general se caracterizan por una expresión facial característica y una disposición típica de afrontamiento. Las emociones complejas se derivan de las básicas, a veces por combinación entre ellas. No presentan rasgos faciales característicos ni una tendencia particular a la acción.

Diversos estudiosos concuerdan en que las emociones básicas son seis: la *alegría*, la *tristeza*, el *miedo*, el *disgusto*, la *sorpresa* y la *ira*. Para fines de esta investigación se utilizará esta clasificación de emociones: básicas y secundarias, enfatizando las primarias, puesto que son las que están presentes en los preescolares (Sroufe, 2000, Del Barrio, 2002, Papalia y cols., 2005). A continuación se hará una descripción de cada una de las emociones retomadas para el objetivo de este estudio.

- **Alegría**

La alegría, como cualquier otra emoción, suele ser muy breve, intensa y provocada por un estímulo antecedente con unas características específicas. La alegría también es una clara manifestación de que las expectativas, deseos y necesidades se están realizando y cumpliendo tal como se esperaba (Güel y Muñoz, 2000). Es una emoción que incita a la acción porque sirve de refuerzo para continuar haciendo lo que el individuo se proponga.

Asimismo, Palmero y cols. (2002), opinan que es una experiencia positiva, placentera y reconfortante, acompañada de sentimientos de confort y bienestar. Se produce fundamentalmente tras la evaluación positiva de las consecuencias provocadas por un determinado evento, en términos de las implicaciones que presenta para las metas de una persona.

Es una emoción básica que se caracteriza por poseer una dimensión innata; no obstante, los desencadenantes que pueden provocar dicha emoción presentan una mayor influencia cultural (Rosenman y Smith, citados en Delgadillo, 2009).

Algunas de las funciones de la alegría parecen estar relacionadas con el equilibrio y el bienestar. Por lo general, se ha considerado que la alegría permite a los individuos adaptarse a su medio.

Características físicas y conductuales: En la emoción de alegría el rasgo más evidente es la sonrisa, que puede convertirse en risa o carcajada. Se observa claramente la apertura de ojos y boca. El cuerpo manifiesta un estado de relajación y bienestar. Se genera una buena tensión muscular y, en general, de todos los órganos del cuerpo.

Otras manifestaciones pueden ser el lenguaje vocal, movimientos corporales y activación conductual. Con matices culturales y personales, puede desencadenar movimientos disparatados, por ejemplo, pataleos, aplausos, movimientos descoordinados de brazos o piernas (De Catanzaro, 2001).

- **Enojo**

La emoción de enojo es considerada como una reacción de irritación, furia o cólera, desencadenada por la indignación de sentir vulnerados los derechos propios (López, 2003). Asimismo, Palmero y cols. (2002), opinan que es una emoción que prepara al organismo para la protección y defensa de la integridad propia, de la descendencia y de los bienes o posesiones. Esta emoción prepara al organismo para iniciar y mantener intensos niveles de activación focalizada y en algunos casos aparecen conductas de agresión.

El proceso de valoración es fundamental en la emoción de enojo; dicho proceso se encuentra relacionado con el bloqueo de una meta en vías de consecución, y con la frustración derivada de la imposibilidad de conseguir dicha meta.

Características físicas y conductuales: Cuando se experimenta enojo hay una gran tensión muscular en todo el organismo, particularmente en la cara: los ojos pueden estar abiertos con la finalidad de amenazar al rival o bien pueden estar entrecerrados (fruncir el ceño) en señal defensiva o de protección.

La sangre fluye a las manos con lo que resultaría más fácil tomar un arma o golpear a un enemigo, además el ritmo cardiaco aumenta (Goleman, 2001). El ritmo cardiaco se eleva y hay aumento de hormonas, como la adrenalina, que genera suficiente energía para originar una acción vigorosa.

- **Miedo**

López (2003) se refiere al miedo como la sensación experimentada ante un peligro real o inminente. Se produce esta emoción cuando existe un estímulo, evento o situación que, tras la valoración realizada por un individuo, resulta significativamente relacionado con la amenaza física, psíquica o social al organismo, así como con cualquiera de las metas que persigue. Es decir, se presenta el miedo con la posibilidad más o menos probable y certera de que la persona perderá algo importante.

El denominador más importante en las situaciones de miedo es su capacidad para poner en funcionamiento su sistema de conducta aversiva que propicia la activación necesaria para evitar o escapar de la situación en cuestión.

Las funciones del miedo se encuentran relacionadas con la adaptación. Así, una persona que siente miedo toma conciencia de la situación y, como consecuencia de esos análisis, la persona decide escapar o enfrentarse a la situación, en ambos casos experimentando una importante activación de todos los mecanismos y procesos que se encuentran relacionados con la defensa (Delgadillo, 2009).

Características físicas y conductuales: Cuando se presenta la emoción de miedo, la sangre va a los músculos esqueléticos grandes, como las piernas, para emprender la carrera y el rostro queda pálido. El cuerpo se congela y se valora si es mejor esconderse. El cuerpo tiene fuertes descargas hormonales que lo preparan para la acción, así, el organismo entra en alerta general y la atención se fija en la amenaza cercana.

Además, se pueden presentar 2 conductas, evitación o afrontamiento. En cuanto a la evitación, siguiendo a Goleman (2001) puede ser de dos tipos a) Activa: en donde la persona realiza una conducta dirigida a alejarse de la situación

o estímulo; b) Pasiva: la persona trata de pasar desapercibida o no sufrir el daño previsto mediante la ausencia de conducta de huida. Asimismo el afrontamiento puede ser de dos clases: a) Activo: la persona utiliza sus recursos para imponerse y dominar la situación; b) Pasivo: la persona cree que no posee los recursos para enfrentarse a la situación, por lo que sus esfuerzos se dirigen hacia la protección personal.

- **Tristeza**

La tristeza es la emoción experimentada ante la pérdida irrevocable de algo que se valora como importante: un ser querido, salud, bienes (López, 2003). Es la valoración relacionada con la pérdida o el fracaso actual o posible de una meta valiosa que no sea necesariamente irreversible, tal como una separación temporal.

Una de las funciones de la tristeza posee connotaciones sociales pues es interpretada como una petición de ayuda a los otros miembros del grupo o de la sociedad, lo que incrementa la cohesión social y la unión entre los miembros, además, fomenta la conducta altruista. Otra función importante es de carácter personal, ya que es la emoción más reflexiva pues permite que la persona realice una reflexión y haga un análisis acerca de su situación, su futuro y su vida en general (Delgadillo, 2009).

Características físicas y conductuales: En general, son pocas las muestras de tristeza pues se restringen a proporcionar información a los demás, acerca del estado de pérdida en el que se encuentra la persona. Sin embargo, uno de los signos más notorios es la orientación hacia abajo de las comisuras de la boca y labios temblorosos. La tensión muscular general baja, posible palidez y ritmo respiratorio y cardíaco lentos (Güel y Muñoz, 2000).

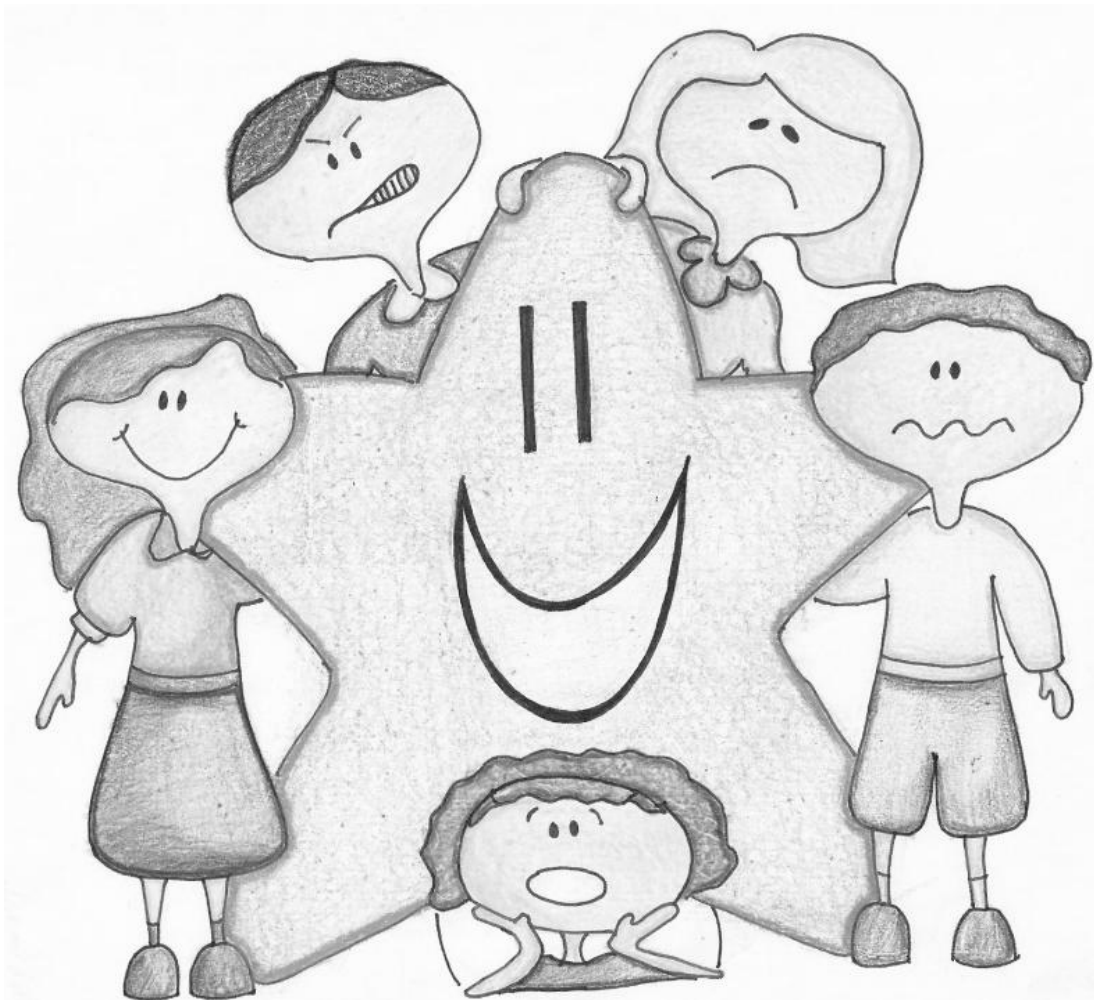
La tristeza produce una caída de la energía y el entusiasmo por la vida, en especial las diversiones y los placeres (Goleman, 2001). La inactividad motora y abandono conductual reflejan la pérdida del interés. Además puede producirse llanto.

Con este análisis de las emociones podría parecer que hay emociones que parecen perjudiciales, sin embargo se considera que no hay emociones ni buenas, ni malas. Para Sroufe (2002), en los humanos, las emociones se han hecho cargo de buena parte del papel que los instintos desempeñan en los animales inferiores; aunque la conducta instintiva está programada más estrechamente, es más automática y menos flexible. Por otra parte, la conducta dirigida emocionalmente es más flexible y modificable. Es posible inhibir una agresión, incluso ante el enojo, o tolerar sentimientos de separación si se nos restablece la certeza de que nuestro compañero regresará, y se puede seleccionar, entre numerosas opciones, la de actuar en respuesta a la emoción.

Esta flexibilidad es una ventaja enorme de la especie humana, al mismo tiempo que representa una tremenda vulnerabilidad. La complejidad de la organización emocional humana la hace susceptible a innumerables pautas de distorsión. Sin embargo, son las habilidades socioemocionales las que ayudarán a que estas alteraciones no sean tan adversas y son las que se analizarán en el siguiente capítulo.

Capítulo 3.

Las habilidades socioemocionales



Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil.
Aristóteles, Ética a Nicómaco.

A medida que se va ampliando la experiencia emocional en el niño en edad preescolar también se va haciendo cada vez más experto en la forma de tratar sus emociones. Cuando sufren, los bebés pueden llorar de forma desconsolada y un niño de un año puede pedir ayuda a un adulto, mientras que los preescolares pueden intentar resolver sus problemas directamente, o pueden hablar de ello con sus amigos.

Éstas son parte de las habilidades socioemocionales que el niño deberá ir adquiriendo para relacionarse de manera satisfactoria con los demás y serán explicadas con detalle durante este capítulo, incluyendo la conciencia emocional, las causas de las emociones y finalmente la autorregulación emocional.

3. 1 Definición de habilidades socioemocionales

Cuando los niños pequeños empiezan a interactuar con el mundo social, tanto en el plano físico como en el simbólico, sus emociones crecen en amplitud y vitalidad y se activan gracias a una gama más rica de circunstancias. Se puede provocar el enfado por medio del insulto de un compañero, a través de la maldad de un vecino, o también por el castigo de uno de los padres. Se puede generar ansiedad por la anticipación de una visita al dentista o temiendo perderse en unos grandes almacenes, así como ver la propia rodilla lastimada después de una mala caída. Además los niños preescolares se muestran más inclinados a experimentar la empatía como cuando la desgracia de otra persona pone triste a un niño (Berger, 2004).

La vida emocional es un ámbito que, al igual que las matemáticas, puede manejarse con menor o mayor destreza y requiere de ciertas habilidades para lograrlo. Dada la complejidad de campos en que actúa el ser humano, puede hablarse de diferentes tipos de habilidades que van desde las manuales hasta las más complejas intelectuales y emocionales.

En este sentido algunas temáticas que se han abordado en los diferentes programas encaminados al desarrollo de habilidades relacionadas con las emociones comprenden el entrenamiento en competencias y habilidades sociales. Aunque en ocasiones estos conceptos se utilizan de forma indistinta, conviene hacer una diferencia entre ambos. De esta forma se conceptúa la competencia social como un constructo hipotético, teórico global; es un concepto multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa por parte de los otros, mientras que el término habilidad se refiere a conductas específicas (Monjas, 1997).

Por ejemplo, en la figura 2 se muestra una tabla con las habilidades que para Saarni y cols. (citados en Santrock, 2007), son necesarias que se desarrollen para ser emocionalmente competente. Como se observa, ellos incluyen las retomadas para esta investigación, es decir, conciencia de los propios estados emocionales, detectar emociones de otros y el afrontamiento de las emociones negativas de forma adaptativa.

Figura 2. Habilidades para la competencia emocional propuestas por Saarni y colaboradores (citados en Santrock, 2007)

Habilidad	Ejemplo
Conciencia de los propios estados emocionales	Ser capaz de diferenciar si uno se siente triste o ansioso
Detectar las emociones de otros	Entender si otra persona esta triste y no temerosa
Uso del vocabulario de los términos emocionales en formas social y culturalmente apropiadas	Describir de manera apropiada una situación social en la propia cultura, cuando una persona se siente alterada
Sensibilidad empática y comprensiva de las experiencias emocionales de otros	Ser sensible a las otras personas cuando se sienten alteradas
Reconocer que los estados emocionales internos no necesariamente corresponden a las expresiones externas	Reconocer que uno se puede sentir muy enojado y al mismo tiempo controlar la expresión emocional para que parezca más neutral
Afrontar de manera adaptativa las emociones negativas utilizando estrategias de autorregulación que reducen la intensidad o duración de dichos estados emocionales	Reducir el enojo al alejarse de una situación aversiva e involucrarse en una actividad que aleja la mente de la situación aversiva
Conciencia de que la expresión de las emociones tiene un papel preponderante en la naturaleza de las relaciones	Saber que la expresión constante de enojo hacia un amigo puede dañar la amistad
Pensar, en general, que uno se siente de la forma en que desea sentirse	Un individuo desea sentir que puede y está afrontando de manera eficaz el estrés.

Ahora bien, dentro del concepto de habilidades sociales o competencias emocionales se pueden encontrar otros más específicos como asertividad, habilidades para hacer amigos, habilidades para la solución de problemas y habilidades socioemocionales que serán el centro de interés de esta investigación.

De igual forma que pasa con las habilidades sociales, no existe una definición universalmente aceptada ni un consenso en lo que se refiere a las habilidades socioemocionales. Así, se le han dado diversos nombres: habilidades de interacción (Álvarez, Álvarez-Monteserin, Cañas, Jiménez, y Petit, 1990); habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones (Monjas, 1997); conciencia emocional y regulación emocional (López, 2003); habilidades afectivas y de expresión de sentimientos (González y Rodríguez, 2004).

Sin embargo, en la presente investigación se utiliza el término habilidades socioemocionales por el hecho de que implican un comportamiento interpersonal (Monjas, 1997) es decir que dichas habilidades se dan siempre en la relación con otros niños o con el adulto y en distintos ambientes o entornos (Álvarez y cols., 1990).

De la misma forma Abarca (2003) habla de que los factores o dimensiones del desarrollo emocional se entrelazan con el desarrollo social, dado que las interacciones sociales son inductoras del desarrollo emocional y, a su vez, las habilidades emocionales son necesarias para un óptimo desarrollo social. Así, la comprensión de las emociones de los otros (empatía), la regulación de la expresión emocional y la regulación de las emociones de los otros (la habilidad para generar o modular las emociones de los otros consolando, animando, etc.) son claves para el establecimiento de vínculos y para el desarrollo de las habilidades sociales.

Se puede definir una habilidad como la disposición que muestra el individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas, basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde con una actuación eficaz (Jiménez, 2005). Se contribuye al desarrollo de la habilidad mediante el conocimiento de técnicas para llevar a cabo un proceso y a través de la información sobre cómo deben manejarse los recursos y materiales precisos.

El desarrollo de una habilidad suele darse mediante el ensayo y error (eliminando progresivamente las actuaciones inútiles) o bien mediante el aprendizaje por imitación (aprendizaje vicario). Pero en todo caso, la habilidad se consolida por la eliminación de las actividades inútiles y el reforzamiento de las que conducen a una actuación eficaz.

Siguiendo esta definición, López (2003) se refiere a las habilidades socioemocionales como un conjunto de habilidades, tanto cognitivas como sociales, que configuran unos comportamientos interpersonales efectivos en los diferentes ámbitos de relación. Suele referirse a los modos socialmente aceptables de expresar emociones y de recibir las emociones de los otros; incluyendo la defensa de los propios derechos de forma asertiva y respetando los derechos de los demás (Monjas, 1997).

López, Adam, Cela, Codina, et. al. (2003) hablan de habilidades socioemocionales como el conjunto de conductas que consisten en tomar conciencia del propio estado emocional y expresarlo a través del lenguaje verbal y no verbal, así como reconocer las emociones de los demás y tener la capacidad de regular las emociones propias. Estas habilidades socioemocionales tienen 5 características importantes:

- a) Independientes: Cada una efectúa una contribución específica al desempeño.
- b) Interdependientes: Requieren de otras para manifestarse plenamente.
- c) Jerárquicas: Una sirve de base a la otra, por ejemplo, la conciencia emocional es base para la autorregulación.
- d) No determinantes: Poseer una habilidad no garantiza que alguien la desarrolle, por ejemplo: factores como el clima escolar determinan que se manifieste o no.

e) Genéricas: La lista general de habilidades es aplicable a cualquier tarea. Sin embargo, en actividades diferentes se requieren habilidades diferentes.

Cabe destacar que el conjunto de habilidades socioemocionales pueden traducirse en la práctica para el desarrollo de habilidades sociales, incluso algunas de estas habilidades están consideradas dentro de la propuesta de la OMS sobre habilidades para la Vida en la que se incluyen: Habilidades sociales o interpersonales; Habilidades cognitivas y Habilidades para el control de emociones (Organización Panamericana de la Salud, 2001).

Así, Elías (2006) considera a las habilidades socioemocionales en función de su relación con la interacción y defiende que son una serie de habilidades que permiten a las personas trabajar con los demás, aprender eficazmente y desempeñar un papel fundamental en sus familias, comunidades y lugares de trabajo.

López (2003) opina que las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de actividades que facilitan las relaciones interpersonales. En estas relaciones se viven y experimentan emociones tanto agradables como desagradables. Para favorecer un buen clima en la escuela, en la familia y en otros contextos se deben desarrollar estas habilidades.

Durante la etapa preescolar dos habilidades socioemocionales crecen de forma muy relevante. La primera, es la habilidad para *reproducir representaciones faciales* de las emociones aumenta progresivamente a partir de los 3 años, empezando por emociones básicas y sencillas como la sorpresa, o la felicidad. La segunda; es la habilidad para *empezar a dar nombres a lo que sienten*, de forma que sus posibilidades de pedir ayuda sofisticada y centrada en las causas concretas o en las consecuencias específicas aumenta considerablemente (Clemente y Adrián, 2004).

Conforme los niños adquieren estas habilidades en diferentes contextos, tienen mayores probabilidades de manejar eficazmente sus emociones, de mostrarse resilientes frente a circunstancias estresantes, y de desarrollar relaciones positivas. De aquí la importancia que desde pequeños adquieran y perfeccionen las habilidades socioemocionales.

3.2 Importancia de las habilidades socioemocionales

Los problemas emocionales a los que se enfrentan las personas no son innatos, por lo general resultan de sentimientos de agotamiento, pobreza, vulnerabilidad e incapacidad. En algunas ocasiones estos problemas o formas de afrontamiento son imitativos y se aprenden de los familiares durante la infancia (Baena, 2003). Algunos de los problemas emocionales más destructivos y predominantes relacionados con el déficit de habilidades socioemocionales son:

- Baja autoestima
- Odio hacia uno mismo
- Desesperanza
- Agresividad
- Hostilidad
- Pesimismo
- Celos y envidia
- Egocentrismo
- Adicciones
- Timidez extrema

De hecho, el no saber controlar las emociones, está detrás de muchos problemas actuales. Entre los adultos, las emociones incontroladas llevan a separaciones matrimoniales, a decisiones equivocadas, a enemistades que hacen sufrir a familias enteras, a gastos inútiles, a tratamientos médicos que podrían

haberse evitado, a relaciones interpersonales tensas o agresivas. Eso sin hablar de delitos como la violación, el asesinato o la droga. Entre los jóvenes, el descontrol emocional produce agresividad gratuita y difusa, embarazos no deseados, depresiones que pueden llegar a ser graves, anorexia o bulimia, fracaso escolar, drogadicción (Segura, 2002).

Raver (2003) realizó un análisis de los avances en este campo y encontró que durante los últimos 20 años, la investigación ha demostrado que las habilidades socioemocionales de los niños se relacionan con su rendimiento académico temprano. Asimismo, los niños que tienen dificultades con prestar atención, seguir instrucciones, llevarse bien con los demás y controlar las emociones negativas de enojo y angustia se desempeñan pobremente en la escuela (Arnold et al., McClelland et al., citados en Raver, 2003). En el caso de muchos niños, el logro académico durante los primeros 2 o 3 años de formación escolar parece estar basado en un fundamento firme de sus habilidades emocionales y sociales.

Específicamente, la investigación emergente sobre los años tempranos de instrucción sugiere que las relaciones que los niños forman con los compañeros y maestros se basan en su capacidad para regular las emociones de maneras pro-sociales más bien que antisociales, y que tales relaciones así sirven de una "fuente de provisiones" que ayudan o perjudican las probabilidades de los niños de rendir bien en lo académico, además, participan con menos frecuencia en las actividades de la clase y logran menos que sus compañeros más pro-sociales y emocionalmente positivos, aun después de tomar en cuenta el control de factores como los efectos de sus experiencias familiares y habilidades cognitivas preexistentes (Ladd et al., 1999, citados en Raver, 2003).

Asimismo Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin, (1987) mencionan que los niños que muestran mejores habilidades socioemocionales funcionan mejor en los sectores, emocional, escolar y social. Por el contrario los niños deficientes socioemocionalmente, generan y, por tanto reciben, menos interacciones sociales y emocionales positivas de su medio. Si esto se continúa durante la adolescencia y la vida adulta crea una reducción aún mayor de la proporción de reforzamientos que afectarán negativamente a la habilidad del individuo para funcionar de forma adaptativa en su medio social.

Mischel, de la Universidad de Columbia, ha demostrado que quienes son capaces de controlar sus emociones y diferir la gratificación, son personas con más capacidad de empatía, más queridas y populares y con más éxito en los estudios y en el trabajo (citado por Goleman, 1996).

Los avances en la comprensión por parte de los niños y de otras personas, el autoconocimiento, el crecimiento emocional, el autocontrol, la conciencia y las relaciones entre pares proporcionan una plataforma de habilidades necesarias para el aprendizaje en el salón de clases, los niños pequeños con experiencias sociales tempranas agradables estarán mejor preparados para estar atentos, ser cooperativos, estar motivados al éxito y ser capaces de trabajar con otros (Díez, Martí y Masegosa, 2003).

El entrenamiento de los preescolares en habilidades socioemocionales repercutirá favorablemente en su expediente académico y en una mejor adaptación en aquellos aspectos que parecen vinculados al éxito académico, así como en otros vinculados a la adaptación social (Guil, Gil-Olarte, Mestre, y Núñez, 2006).

Hay varios motivos que inducen a pensar en la necesidad de un programa para las habilidades socioemocionales, siguiendo a López (2003) podríamos decir que:

- Las habilidades socioemocionales son un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida, y por tanto incumben a la práctica educativa.

- Los medios de comunicación transmiten contenidos con una elevada carga emocional, que el receptor debe aprender a procesar.

- La necesidad de aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo (consumo de drogas, depresión, violencia, etc.).

- La necesidad de preparar a los niños en estrategias para enfrentarse a situaciones adversas con mayores probabilidades de éxito (separación de padres, fracaso escolar, etc.).

En los centros escolares compartir emociones puede facilitar la formación de amistades. Por el contrario, demostrar emociones de forma negativa, especialmente el enfado, puede ser problemático para la interacción social con los compañeros (Denham, McKinley, Couchoud, y Holt, citados en Clemente y Adrián, 1997), de esto se desprende que las emociones contribuyen a una socialización adecuada.

Para controlar las emociones, hay que conocerlas, en uno mismo y en otras personas, hay que saber identificar esas emociones, cuando se sienten y cuando otras personas las expresan. Por lo tanto, dentro de las habilidades socioemocionales se pueden encontrar tres indicadores o comportamientos más específicos (López, et. al. 2003) y que son los que se abordan en el programa:

a) Conciencia emocional: Que incluye la expresión y reconocimiento de las emociones.

b) Causas de las emociones: Asociación de las emociones básicas con las situaciones que pudieron provocarlas.

c) Autorregulación emocional: Que se trata de controlar las propias emociones.

3.3 Conciencia emocional

Algunos de los cambios más importantes del desarrollo emocional en la niñez temprana son una mayor habilidad para hablar acerca de las propias emociones y de las emociones de los demás, y un mayor entendimiento de las emociones. Entre los 2 y 4 años de edad, aumenta de manera considerable el número de términos que los niños emplean para describir las emociones. Al mismo tiempo aprenden acerca de las causas y consecuencias de los sentimientos (Denham, citado en Santrock, 2007).

Siguiendo a Bisquerra y Pérez (2007), la conciencia emocional se refiere a capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Entre sus conductas específicas se observan:

- *Toma de conciencia de las propias emociones:* capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
- *Dar nombre a las emociones:* Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.

Entre los 4 y 5 años de edad, los niños muestran una habilidad mayor para reflejar las emociones y también empiezan a entender que el mismo evento puede provocar sentimientos distintos en diferentes personas. Además muestran una conciencia creciente de que necesitan manejar sus emociones para cumplir con los estándares sociales. En la figura 3 se muestran las características que presentan los niños relacionadas con esta habilidad.

Figura 3. Características de conciencia emocional en los niños.

Edad aproximada	Descripción
2 a 4 años	<p>El vocabulario sobre las emociones aumenta con rapidez</p> <p>Nombra de manera correcta emociones simples de sí mismo y de los demás, y habla acerca de las emociones pasadas, presentes y futuras.</p> <p>Habla acerca de las causas y las consecuencias de algunas emociones, e identifica emociones asociadas con ciertas situaciones</p> <p>Usa lenguaje emocional en el juego simulado</p>
5 a 10 años	<p>Muestra una mayor capacidad para reflejar las emociones de forma verbal, y para tomar en cuenta relaciones más complejas entre las emociones y las situaciones</p> <p>Entiende que el mismo evento puede provocar distintos sentimientos en diferentes personas, y que en ocasiones los sentimientos persisten mucho tiempo después de los eventos que causaron</p> <p>Demuestra una conciencia creciente del control y manejo de las emociones de acuerdo a los estándares sociales.</p>

De esta forma se deduce que para tomar conciencia de las emociones que se experimentan ayuda el saber darles un nombre, ¿Qué siento: alegría, tristeza, miedo? (López, 2003). El lenguaje emocional es el primer paso para identificar y reconocer que está pasando en el mundo interior para poder expresarlo externamente, esto da paso a la siguiente habilidad que es el reconocimiento de las causas de las emociones.

3.4 Causas de las emociones

La capacidad cada vez mayor que desarrollan los niños preescolares para tratar sus emociones es, en parte, el resultado de su mayor capacidad de comprensión sobre las causas y las consecuencias de las emociones en otras personas.

Esta habilidad puede entenderse como la capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional (Bisquerra y Pérez, 2007).

La capacidad de identificar cómo se sienten los demás y de comprender por qué se sienten así es un aspecto fundamental de la cognición social, que puede tener importantes consecuencias sociales, ya que comprender las causas de las emociones ajenas es un factor que contribuye de forma importante a la empatía.

Con la edad, la capacidad de reconocer e interpretar las manifestaciones emocionales ajenas mejora constantemente. Entre los 4 y 5 años, los niños saben inferir correctamente, por los movimientos corporales expresivos, si alguien está contento, enfadado o triste; al mismo tiempo dan explicaciones de por qué sus compañeros de juego están así. A medida que van creciendo empiezan a basarse más tanto en la información interna como en la situación al tratar de interpretar emociones (Galicia, 2008).

El niño de esta edad puede asociar determinados acontecimientos con las emociones que provocan. Por ejemplo, el cumpleaños se asocia con la alegría, en cambio, perder un juguete con la tristeza (Ortiz, citado en López, 2003).

Es en esta etapa en la que los padres y educadores deberían conversar con los niños sobre las emociones y sus causas para que se enriquezcan de un vocabulario emocional.

La comprensión de las causas de las emociones y, por ende, de las emociones ajenas es básica para el desarrollo de las relaciones sociales. Según algunos estudios (Denham, Garner, Jones y Palmer, citados en López, 2003) existe una gran relación entre esta habilidad y la aceptación por parte de los iguales. Así pues, si el niño reconoce los sentimientos de los demás puede desarrollar el sentimiento de empatía, lo que favorecerá la convivencia y la relación social, ayudados por la tercera habilidad que es la autorregulación emocional.

3.5 Autorregulación emocional

Es normal que un niño patalee y llore sin control, o que un niño pequeño tenga un berrinche ocasional, lo que sería de preocupar es que los padres de estos niños mostraran sus emociones de esta forma. La capacidad de controlar las propias emociones es una dimensión clave del desarrollo. El control emocional es el manejo efectivo de la activación para adaptarse y alcanzar una meta (Santrock, 2007).

La meta de las habilidades socioemocionales es la autorregulación emocional, es decir, los niños tienen que concebir estrategias para regular y controlar sus emociones. Por ejemplo, los niños en edad preescolar comienzan a hablar más y a referirse a sus sentimientos, los padres y otras personas cercanas suelen ayudarlos a enfrentarse de forma constructiva a las emociones negativas, haciendo que no presten atención a los aspectos más dolorosos de las situaciones desagradables (Los niños de 2 a 6 años cada vez manejan mejor a la excitación emocional desagradable dejando de prestar atención a los hechos que les

asustan, pensando en cosas agradables para olvidar las desagradables y reinterpretando la causa de la aflicción de forma más satisfactoria).

Pero la autoregulación emocional también implica mantener o intensificar los sentimientos no sólo suprimirlos, por ejemplo manifestar ira puede ayudarles a enfrentar un abuso; o intensificar el orgullo puede ayudarle a un niño a desarrollar un concepto del yo fuerte en el ámbito académico (Sroufe, 2000).

La regulación eficaz de las emociones supone la capacidad de suprimir, mantener o incluso intensificar la excitación emocional para enfrentarnos en forma productiva a los retos o a las personas (Buss y Goldsmith, 1998).

Algunas de las tendencias del desarrollo para controlar las emociones durante la niñez son (Eisenberg, citado en Santrock, 2007):

- Recursos de externos a internos: los bebés se basan principalmente en recursos externos como sus padres, para regular las emociones. Conforme los niños crecen, pueden ir regulando sus emociones de manera más interna.
- Estrategias cognoscitivas: con la edad se incrementan las estrategias cognoscitivas para regular las emociones, estrategias como pensar en las situaciones de forma positiva, la evitación cognoscitiva y el cambio de enfoque en la atención.
- Activación emocional: que es un estado de alerta o excitación que puede alcanzar niveles demasiado elevados para un funcionamiento eficaz, puede ser observada en niños, mientras mayor madurez, los niños son capaces de controlar su activación emocional (como controlar sus arrebatos de enojo).

- Elección y manejo de los contextos y las relaciones: conforme los niños crecen son mejores para seleccionar y manejar situaciones y relaciones en formas que reducen las emociones negativas.
- Afrontamiento del estrés: conforme los niños crecen, se vuelven más capaces de desarrollar estrategias para afrontar el estrés.

Los padres pueden ayudar a sus hijos a controlar sus emociones. Dependiendo de la forma en que hablan con sus hijos acerca de las emociones, los padres pueden seguir un método de entrenamiento de las emociones o una anulación de las emociones (Katz, citado en Santrock, 2007). Los padres que entrenan las emociones supervisan las emociones de sus hijos, ven las emociones negativas de sus hijos como oportunidades de aprendizaje, los ayudan a dar nombres a las emociones y les enseñan formas de manejar las emociones de manera eficaz. En contraste, los padres que anulan las emociones, consideran que su papel es el de negar, ignorar, o cambiar las emociones negativas. Al interactuar con sus hijos, los padres que entrenan las emociones son menos rechazantes, utilizan más el elogio y son más afectuosos que los padres que anulan las emociones (Gotman y de Clarie, citados en Santrock, 2007). Comparados con los hijos de padres que anulan las emociones, los hijos de padres que entrenan las emociones pueden calmarse más a nivel fisiológico cuando se alteran, pueden controlar sus afectos negativos y enfocar su atención; además tienen menos problemas de conducta.

Así, en la figura 4 se muestran los componentes necesarios para llegar al aprendizaje de las habilidades socioemocionales que se retomaron para el diseño del programa dirigido a preescolares, objetivo de la presente investigación.

Figura 4. Componentes de las habilidades socioemocionales



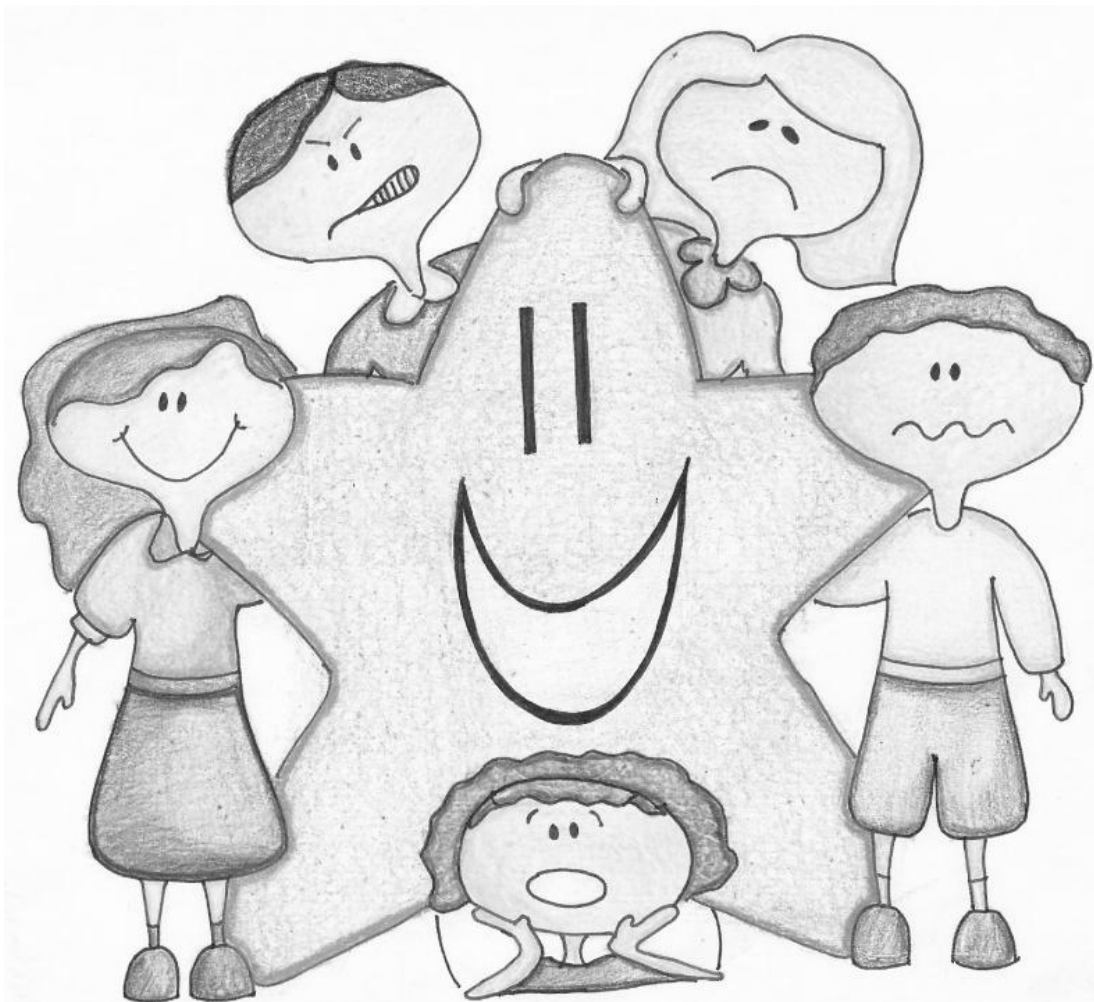
Por otra parte, la investigación muestra que las habilidades socioemocionales pueden enseñarse y que su presencia, en el salón de clase y en las escuelas, mejora el aprendizaje académico (Elías, 2006). Cuando los aprendizajes académicos y socioemocionales forman parte de la educación es más probable que los estudiantes recuerden y utilicen lo aprendido. Asimismo, los estudiantes incorporan en su educación un sentido de responsabilidad, cuidado y preocupación por el bienestar de los demás y de sí mismos.

Por lo tanto, siguiendo a Álvarez y cols., (1990) es importante iniciar cuanto antes el entrenamiento en estas habilidades, ya que estas no mejoran espontáneamente con el paso del tiempo, sino que incluso se pueden deteriorar, al provocar el rechazo o la indiferencia de los compañeros y adultos significativos para el niño.

Capítulo 4.

Programa de

habilidades socioemocionales



Cuando “nos damos cuenta” de la necesidad de desarrollar habilidades específicas, podemos diseñar una estrategia para lograrlo.

Goleman 2001

Muchas de las habilidades que se necesitan en la vida diaria se realizan de forma automática; sin embargo, hay algunas otras que necesitan de un entrenamiento particular para su mejor desarrollo. Es por esto que resulta importante reconocerlas y fomentarlas en los niños. El propósito de este capítulo es dar un panorama sobre los programas de entrenamiento en habilidades socioemocionales existentes para posteriormente, exponer la propuesta de esta investigación que está dirigida a preescolares.

Siguiendo a Caballo (1993) no hay datos definitivos sobre cómo y cuando se aprenden las habilidades socioemocionales pero la niñez es sin duda un periodo crítico. De este modo, las primeras experiencias de aprendizaje podrían interaccionar con predisposiciones biológicas para determinar ciertos patrones relativamente consistentes de funcionamiento social, en por lo menos, algunos jóvenes, y en al menos, una parte significativa de su infancia (López, 2005).

Los programas para fomentar las habilidades socioemocionales se centran principalmente en la prevención, con la esperanza de reducir los factores de riesgo que brotan de una variedad de factores emocionales, sociales y fisiológicos. Es importante reconocer que no todos los niños desarrollan problemas de adaptación. Sin embargo, los factores protectores, son variables que reducen la posibilidad de resultados de mala adaptación bajo condiciones de riesgo (Hernández, s.f.)

Como mencionan Gil y León (1998), el objetivo de los programas de entrenamiento en habilidades socioemocionales es enseñar a los niños a ser competentes socialmente, como medio de prevenir los desajustes que se han encontrado ligados a pobres relaciones interpersonales con los iguales, y déficit

emocional, y lo más importante es que los programas se pueden realizar en diversos escenarios.

En los niños se ha encontrado que un entrenamiento breve, incluso de una sola sesión, es ya eficaz a la hora de mejorar la conducta social de un niño (Gil y León, 1998). Sin embargo, parece más conveniente llevar a cabo múltiples sesiones de tratamiento y centrarse en los componentes de forma secuencial y acumulativa.

De esta forma, un programa se utiliza por parte de los profesionales de diversos campos y para fines de esta investigación puede entenderse como una acción continuada previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos con la finalidad de satisfacer necesidades y enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias (Álvarez, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez, 2001).

La intervención de programas surge a partir de tratar de superar el modelo de servicios que atiende a las necesidades a medida que van surgiendo; pero sin que haya una planificación de la actuación ni una previsión de por dónde puedan ir las demandas. Sin embargo, la evidencia ha demostrado la insuficiencia de este modelo (Álvarez y cols., 2001) optando por la intervención por programas en donde se anticipa a los problemas antes de que surjan.

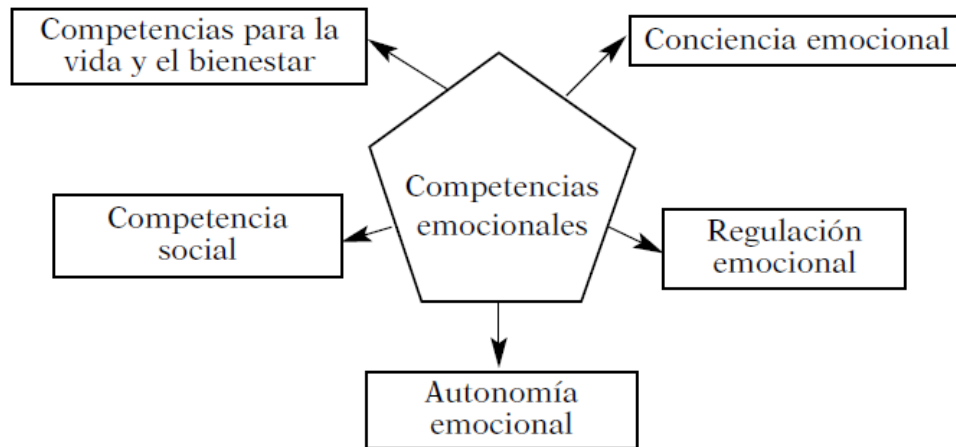
Para Álvarez y cols. (2001), la relevancia de esta intervención por programas puede concentrarse en los siguientes aspectos: a) se centra en las necesidades; b) se estructura por objetivos y permite un seguimiento y evaluación; c) promueve la participación activa de los participantes; d) optimiza los recursos y e) implica determinar las competencias o habilidades necesarias en cada uno de los ejecutores del programa.

1.1 Antecedentes de programas

En 1994, fue fundada la Colaboración para el Avance del Aprendizaje Emocional y Social (CASEL). Su misión es establecer el aprendizaje emocional y social como una parte esencial de la educación primaria y secundaria. CASEL se ha convertido en un término "paraguas" para muchos programas diseñados en desarrollar conocimientos y habilidades pro-sociales en la gente joven. Lo consigue principalmente avanzando en la ciencia del Aprendizaje Emocional y Social (Social and Emotional Learning: SEL) específicamente y lo traduce en eficaces prácticas de colegio. Se pueden analizar muchas de las investigaciones en la teoría SEL como los programas utilizados por todo los E.E.U.U a través de la página web de CASEL (<http://www.CASEL.org>). CASEL actualmente está dirigiendo un análisis de más de 100 programas SEL, realizados dentro de los Estados Unidos.

Asimismo, desde 1997 en el GROPE (*Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica*) de España, se trabaja la educación emocional, en investigación y docencia, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Gráficamente estos bloques se representan en la figura 5, mediante un pentágono. Los cinco bloques que las integran son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2007).

Figura 5. Componentes de las competencias emocionales para el GROU



Del mismo modo, se puede hablar de otros programas relacionados como son:

➤ *Programa de desarrollo afectivo (DSA)* (De la Cruz y Mazaira, 1998):

Este programa pretende estimular el desarrollo sociafectivo del alumnado a partir de los 12 años, y mediante actividades que se puedan integrar en la programación normal de la clase.

Objetivos:

- Reconocer y clasificar las emociones.
- Mejorar el conocimiento de sí mismo y de los demás y respetar las características individuales, emociones, etc.
- Comunicar los sentimientos de forma verbal y no verbal, y comprender la relación entre algunos hechos interpersonales y los sentimientos que surgen, y cómo estas situaciones afectan el clima de la clase.
- Desarrollar pautas de colaboración grupal y social.
- Desarrollar procesos de pensamientos que favorezcan la elección de conductas personalmente satisfactorias y socialmente constructivas (saber escuchar, respetar turnos, compartir ideas, etc.).

- *Programa siendo inteligente con las emociones (S.I.C.L.E) (Vallés Arándiga, 1999).*

Este programa se estructura en función de la definición de inteligencia emocional, como un conjunto de habilidades que permite a la persona conocer y regular sus propias emociones, sentimientos y estados de ánimo y empatizar con los demás. Estas habilidades se presentan para ser trabajadas en clases mediante los recursos didácticos disponibles. El programa se dirige tanto a la Educación Primaria como a la Educación Secundaria.

Objetivos:

Aprender las habilidades emocionales necesarias para enfrentarse a las dificultades de la vida cotidiana en el ámbito escolar y su generalización a otros ambientes.

- *Programa de la educación emocional (Bisquerra, 2000):*

El programa está compuesto principalmente por 14 unidades temáticas cada una de las cuales conlleva un listado de subtemas, conceptos, características, componentes de la dimensión emocional y en algunos casos procedimientos psicopedagógicos.

Objetivos:

- Lograr un mejor conocimiento emocional.
- Desarrollar habilidades para controlar las propias emociones, generarse emociones positivas, automotivarse.
- Adoptar actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.
- Desarrollar la capacidad para controlar estados depresivos, estrés, ansiedad y tolerar la frustración.
- Potenciar las habilidades para aplazar las recompensas.
- Fomentar el sentido del humor y los estados de bienestar.

De igual forma, en México han existido diversos programas de entrenamiento en habilidades socioemocionales para niños, todos ellos resultado de tesis de licenciatura. Las características de este trabajo impiden que se extienda en cada programa todo lo que merecerían, por lo que solo se describirán brevemente sus componentes:

- *Programa socioafectivo para niños con alteraciones funcionales en el lenguaje (González y Rodríguez, 2004):*

Se enfatizaron las habilidades afectivas, referidas a la evolución y expresión de los sentimientos hacia las personas cercanas, en donde las emociones sirven de motivación para comportarse, además de influir sobre la percepción de las personas y de su medio ambiente.

- *Desarrollo de las emociones como componentes de la competencia social a través de un curso-taller para niños de 8 a 10 años con alteraciones socioafectivas (Herrera, 2007):*

Se diseñó para promover y fortalecer el desarrollo de las emociones como componentes de la competencia social en niños de 8 a 10 años, además de incorporar el entrenamiento de habilidades sociales enfocadas a la solución de problemas.

Objetivos:

- Enfocar la selección de las HS a la solución de problemas.
- Permitir una evaluación de tipo Formativa.
- Promover y fortalecer el desarrollo de las emociones como componentes de la competencia social de los niños por medio el Curso-Taller.
- Brindar el Curso-Taller como apoyo complementario a otros servicios que recibe la población del Instituto Nacional de Rehabilitación.

- *Propuesta de un programa para desarrollar habilidades socio-emocionales en niños de edad escolar (8-12 años) (Peña, 2007):*

Se encargó de promover las habilidades socioemocionales en un grupo de niños en edad escolar. Con la finalidad de ser un modelo preventivo para las dificultades sociales y emocionales que enfrentan en su desarrollo.

Objetivos:

- Habilidades sociales básicas, que incluye habilidad para hacer amigos, comunicación y habilidades conversacionales.
- Habilidades socio-emocionales, se enfoca al desarrollo de habilidades emociones, autoestima, asertividad y defender los propios derechos.
- Habilidades cognitivo-sociales, como son identificar los problemas interpersonales, solución de problemas y relaciones interpersonales con adultos.

- *Estrategias para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales del niño de 4 a 11 años (Jiménez, 2005):*

Fue un taller dirigido a padres en donde se les brindó estrategias para aportar soluciones a la hora de enfrentar situaciones problemáticas con respecto a la educación de sus hijos y mejorar la calidad de las relaciones familiares.

- *El currículum High Scope como una propuesta para que los niños preescolares expresen sus sentimientos y emociones (Irigoyen,2005).*

Se orientó a contribuir en el desarrollo integral del niño con la familia a través de juegos, actividades, apoyo psicopedagógico y experiencias significativas en un ambiente cálido, a través del programa diseñado para el manejo de emociones, valores, actividades positivas, medios para abordar los problemas comunes de los niños.

Objetivos:

- Que el niño aprenda a manejar su cuerpo de acuerdo a las actividades.
- Aprender a conocerse y aceptarse como persona para mejorar su autoestima.

- Favorecer y acrecentar las oportunidades de libre expresión, con experiencias basadas en el juego, la música, el dibujo y el lenguaje.
- Aprender a identificar la capacidad de dar y recibir afecto.

Como se puede observar, la mayoría de los programas están diseñados para niños en edad escolar o para padres y se ha dejado de lado el trabajo con preescolares. Además hay bastante disparidad en definir los elementos que integran la educación de las emociones. Sin embargo, como menciona Abarca (2003) los aspectos propuestos por estos programas, fundamentalmente se relacionan con la comprensión de las emociones (propia y de los demás), la expresión emocional, el gobierno de las propias emociones (autorregulación emocional y automotivación), la dirección de la propia vida (resolución de problemas y toma de decisiones), el autoconcepto y la autoestima, y las relaciones interpersonales (habilidades sociales, establecimiento de vínculos, aceptación de las diferencias de los demás, interiorización de normas sociales, responsabilidad social y asertividad).

En cuanto a las habilidades y capacidades propuestas para trabajar, el mayor consenso está en la capacidad para comprender las emociones de los otros, la comprensión y expresión de las propias emociones, la autorregulación emocional y las habilidades sociales. Por lo que fueron las habilidades socioemocionales retomadas para esta investigación.

1.2 Programa de Entrenamiento en Habilidades Socioemocionales dirigido a Preescolares (PEHSP)

A la luz del desarrollo de las emociones, que se inicia desde los primeros años de vida, es evidente que la educación en habilidades socioemocionales, debe iniciarse desde la educación preescolar y prolongarse hasta los grados superiores. Los primeros cursos son ideales puesto que coinciden con el

surgimiento de las primeras emociones fuertes (inseguridad, celos, envidia) que exigen la comparación con otros iguales (Bisquerra, 2000).

En el ambiente natural el aprendizaje de competencias socioemocionales viene determinado por el refuerzo directo, el aprendizaje por observación, la retroalimentación y el moldeamiento o perfeccionamiento de las habilidades (Paula, citado en Abarca, 2003). De esta forma, en la intervención de las habilidades socioemocionales se utilizan muchas técnicas y métodos procedentes del campo de la psicología como el entrenamiento autoinstruccional, el modelado, la representación de roles, la retroalimentación, el reforzamiento, el mantenimiento y la generalización. La elección de estos procedimientos se ha realizado en función de su fundamentación teórica y de la eficacia avalada por las aplicaciones empíricas. Lo habitual es que las intervenciones en este campo estén compuestas por técnicas tanto cognitivas como comportamentales, y tienen la finalidad de aumentar el conocimiento sobre las habilidades que se requieran, ayudar a los niños a traducir ese conocimiento en conductas hábiles, asegurar el mantenimiento y la generalización de lo aprendido a los ambientes naturales (Abarca, 2003).

Así, una de las principales líneas que ha servido para desarrollar los programas de entrenamiento es la teoría del Aprendizaje Social, ya que responde a la necesidad de entender el aprendizaje en las situaciones sociales reales, esta teoría es social en el sentido de que pone gran énfasis en los contextos sociales en los cuales se adquiere y mantiene la conducta; además de que integra los principios básicos del condicionamiento respondiente y operante.

Como ya se ha venido mencionando desde el primer capítulo, el principal teórico del aprendizaje social es Bandura (1987) quién realizó investigaciones acerca del aprendizaje observacional, proceso básico del desarrollo humano mediante el reforzamiento selectivo de conductas fortuitas, es decir, la imitación tiene lugar sin ningún incentivo o reforzamiento directo, es más, dicho aprendizaje

observacional o vicario de un modelo se produce aún cuando la acción de este último es castigada.

Bandura, también enfatizó los procesos cognitivos de mediación como una influencia importante sobre la conducta. Basándose en la experiencia previa de influencias ambientales y en percepciones actuales de los eventos ambientales, se dice que un individuo desarrolla un conjunto de normas y estrategias cognitivas que pueden servir para determinar acciones futuras. Un importante proceso cognitivo mediacional es lo que se denomina autoeficacia, es decir, la gente no se limita únicamente a copiar, imitar, o reproducir la conducta ajena, sino por el contrario, las personas son capaces de extraer reglas generales acerca de la manera de actuar sobre el ambiente, y las ponen en práctica cuando suponen que con ellas podrán obtener el resultado esperado. En este sentido, el papel de las expectativas de éxito o fracaso, están relacionadas con las creencias de un individuo acerca de su posibilidad de actuar eficazmente para alcanzar lo que quiere. De igual forma reconoció que la conducta es controlada en gran medida por factores de origen externo, sin dejar de reconocer por otro lado, que las personas pueden controlar su comportamiento mediante metas autoimpuestas y consecuencias generadas por ellas mismas.

Es por esto, que la teoría del aprendizaje social, supone que los modos que tienen los individuos de evaluar situaciones, fijar expectativas, establecer pautas internas, recordar selectivamente los eventos y poner en acción rutinas de resolución de problemas, son críticos a la hora de comprender su conducta y formular las intervenciones de tratamiento (Bandura, 1987).

El modelo de aprendizaje vicario u observacional, de Bandura así como su amplio estudio sobre las funciones que desempeñan el modelamiento, la imitación y el reforzamiento vicario en el aprendizaje humano y los resultados de su estudio lo llevaron al desarrollo de métodos terapéuticos en la práctica clínica, como el modelamiento, en donde los resultados exitosos no se hicieron esperar.

La importancia de utilizar el modelamiento, radica en que es posible lograr el establecimiento de respuestas nuevas, la facilitación de conductas y la inhibición de respuestas, con sólo exponer a los sujetos a situaciones de modelamiento.

La investigación de Bandura lo llevó a la conclusión de que los niños aprenden a comportarse por medio de la instrucción (como los padres, maestros y otras autoridades y modelos les indican que deben comportarse), lo mismo que por medio de la observación (como ven que los adultos y sus pares se comportan). Su conducta se consolida, o es modificada, conforme a las consecuencias que surgen de sus acciones y a la respuesta de los demás a sus conductas. Los niños aprenden a comportarse, entonces, a través de la observación y la interacción social, antes que a través de la instrucción verbal. De la misma manera, a los niños debe enseñárseles habilidades por medio de un proceso de instrucción, ensayo y retroalimentación, antes de hacerlo con una simple instrucción (Ladd y Mize, 1983).

La teoría del Aprendizaje Social ejerció dos influencias importantes en el desarrollo de programas de habilidades para la vida y habilidades sociales. Una fue la necesidad de proveer a los niños con métodos o habilidades para enfrentar aspectos internos de su vida social, incluyendo la reducción del estrés, el autocontrol y la toma de decisiones. La mayoría de los programas de habilidades para la vida y sociales tratan estas habilidades. La segunda fue que, para ser efectivos, los programas de habilidades para la vida y sociales necesitan duplicar el proceso natural por el cual los niños aprenden las conductas. Así, la mayoría de los programas de habilidades para la vida y sociales incluyen observación, representaciones, y componentes de educación de los pares además de la simple instrucción (Eguren, Etxebarria, González, Rodríguez, Sarrionandia, 2003).

Los modelos cobran importancia máxima en esta teoría del Aprendizaje Social al tiempo que la independiza de los refuerzos positivos o negativos: ni recompensa, ni castigo mueven a quien observa los modelos; no se trata de que las personas adultas indiquen cuáles son los comportamientos adecuados o no; la “recompensa” está en la autoafirmación por el comportamiento adquirido.

En lo que se refiere al desarrollo de habilidades sociomocionales, que son el eje central del presente trabajo, según esta estructura de análisis, y como señalan Sánchez y Torres, (2006) la adquisición de las habilidades socioemocionales, podrían ser el resultado de varios mecanismos de aprendizaje: consecuencias del reforzamiento directo, resultado de experiencias observacionales o efecto del feedback interpersonal.

De ahí, que esta tesis se interese en utilizar las técnicas del modelo de aprendizaje social útiles para desarrollar habilidades que permitan a los niños conocer y manejar adecuadamente sus emociones, específicamente de los cuatro a los seis años.

Por lo tanto, la propuesta fue aplicar un programa de entrenamiento en habilidades socioemocionales dirigido a preescolares, considerando 3 componentes: Conciencia emocional, Causas de las emociones y Autorregulación emocional, utilizando la teoría del aprendizaje social como fundamento.

El Programa de Entrenamiento en Habilidades Socioemocionales dirigido a Preescolares (PEHSP) estuvo conformado por 15 sesiones, cada una con una duración de 60 minutos, las cuales se llevaron a cabo durante un periodo de 15 días. La modalidad de intervención fue un programa ya que se pretendía actuar como prevención y se necesitaba la participación activa de los preescolares.

Las sesiones del PEHSP se distribuyen en 3 módulos. En la figura 6 se presenta una tabla con las actividades específicas por cada módulo quedando de la siguiente manera:

Ψ Conciencia emocional: sesiones 2 – 5

Ψ Causas de las emociones: sesiones 6 – 8

Ψ Autorregulación emocional: sesiones 10 – 14

Ψ Además hay 2 sesiones para evaluar el desempeño de los niños antes y después del taller; éstas son la sesión 1 y la sesión 15.

Siguiendo a Sánchez y Torres (2006) los principios del aprendizaje social que permiten estructurar el entrenamiento en habilidades socioemocionales y que se utilizaron fueron los siguientes:

- En primer lugar que el niño pudiera reconocer qué conductas eran demandadas por la situación.
- En segundo lugar, que los preescolares tuvieran la oportunidad de observarlas y ejecutarlas.
- La tercera condición es que tuvieran referencias acerca de lo efectivo o no de su ejecución.
- La cuarta, que se mantuvieran los logros alcanzados.
- Por último, que las respuestas aprendidas se hicieran habituales en el repertorio de conducta de los niños.

Figura 6. Módulos y actividades del PEHSP

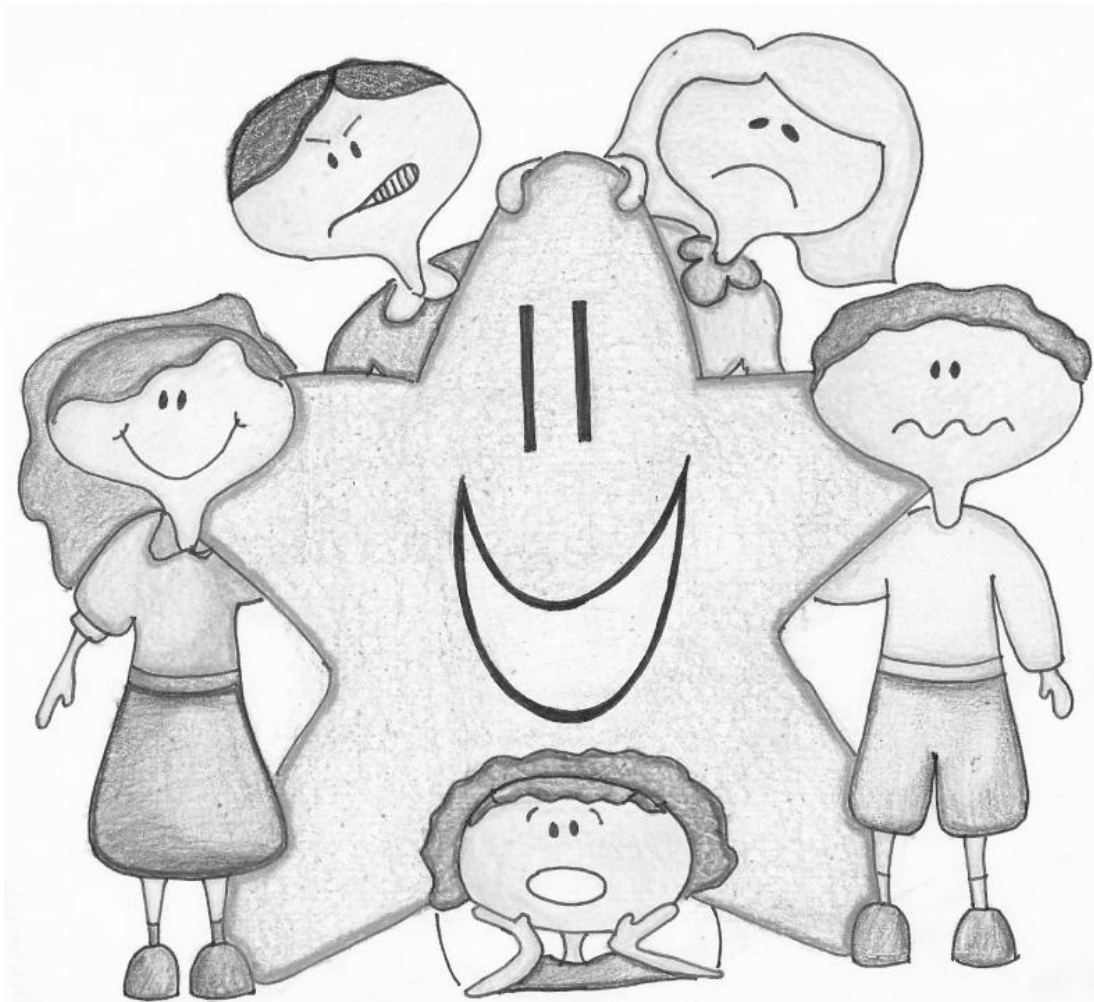
Modulo	Objetivo	Sesión	Actividades
	Obtener la primera medición de las habilidades	Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: Distintivos • ACTIVIDAD 2: Coctel de frutas • ACTIVIDAD 3: Aplicación individual del pretest
Conciencia emocional	Reconocer en uno mismo y en los demás las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enojo).	Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: Desfile de emociones • ACTIVIDAD 2: Las emociones son... • ACTIVIDAD 3: Mi cara refleja
		Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: Todos los que... • ACTIVIDAD 2: Caras y gestos • ACTIVIDAD 3: Clasificando emociones
		Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: Cuento "Las emociones" • ACTIVIDAD 2: Memorama emocional • ACTIVIDAD 3: Expresión emocional auditiva
		Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: Expresión emocional corporal: El espejo • ACTIVIDAD 2: Señales de tráfico
Causas de las emociones	Asociar las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enojo) con las situaciones que pueden provocarlas.	Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: ¿Cómo se sienten hoy? • ACTIVIDAD 2: El cubo de las emociones • ACTIVIDAD 3: Señales de tráfico
		Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: ¿Por qué?, por qué.. • ACTIVIDAD 2: Lo que los otros sienten • ACTIVIDAD 3: El reloj de las emociones • ACTIVIDAD 4: Señales de tráfico
		Sesión 8	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: Cara – Situación – Consecuencia • ACTIVIDAD 2: Dominó de emociones • ACTIVIDAD 3: Señales de tráfico
		Sesión 9	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: Escenificación de emociones • ACTIVIDAD 2: Termómetro de las emociones • ACTIVIDAD 3: Señales de tráfico
Autorregulación emocional	Que los niños adquieran habilidades para autoregular las propias emociones.	Sesión 10	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: El juego de Simón dice... • ACTIVIDAD 2: Un paseo por el cielo • ACTIVIDAD 3: No pares de reír y abrazo musical • ACTIVIDAD 4: Señales de tráfico
		Sesión 11	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: ¿Qué puedo hacer cuando me sienta triste? El oso Bubú • ACTIVIDAD 2: ¿Qué puedo hacer cuando me sienta con miedo? Contraer y relajar • ACTIVIDAD 3: Señales de tráfico
		Sesión 12	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: ¿Qué puedo hacer cuando me sienta enojado? Botellas antiestrés • ACTIVIDAD 2: Técnica de la tortuga • ACTIVIDAD 3: Señales de tráfico
		Sesión 13	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: Obra de teatro guiñol "La fiesta de cumpleaños" • ACTIVIDAD 2: Sirve – No sirve • ACTIVIDAD 3: Señales de tráfico
		Sesión 14	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: Rally •

	Recolectar los datos que servirán como segunda medición	Sesión 15	<ul style="list-style-type: none">• ACTIVIDAD 1: Aplicación del postest• ACTIVIDAD 2: Entrega de reconocimientos por participación
--	---	-----------	---

De esta forma se utilizaron técnicas derivadas del aprendizaje social como la imitación por parte de los niños, y el modelamiento por parte de las instructoras. Éste consistió en exponer a los preescolares a uno o varios modelos que exhibían las conductas que tenían que aprender o la presentación de ejemplos de la correcta aplicación de la habilidad.

Asimismo, se utilizó el reforzamiento que consiste en hacer o decir algo agradable al preescolar después de su buena ejecución (Monjas, 1997), los adultos o los iguales comunican al niño que aprueban lo que ha hecho. Es así como se da paso a la metodología.

Metodología



METODOLOGIA

Planteamiento del problema

¿En qué medida influye un programa de entrenamiento sobre las habilidades socioemocionales de los preescolares?

Objetivos

Objetivo general

- Diseñar y aplicar un programa para el entrenamiento de habilidades socioemocionales en niños de edad preescolar.

Objetivos específicos

- Que los niños reconocieran en sí mismos y en los demás las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enojo).

- Que los niños asociaran las emociones básicas con las situaciones que las hayan podido provocar.

- Que los niños desarrollaran la habilidad de autorregulación emocional.

- Identificar qué emoción obtenía mayor puntuación en el cuestionario antes y después del programa.

Hipótesis

Si hay un entrenamiento en habilidades socioemocionales, los preescolares tendrán un aprendizaje y aumento en el reconocimiento, expresión y autorregulación emocional.

Variables

- **Independiente:** Programa de entrenamiento en habilidades socioemocionales.

- *Conceptual:* Plan de acción o actuación, sistemática y organizada que les proporcione estrategias y herramientas a los preescolares para su mejor adaptación al ámbito escolar (López, 2003).

- *Operacional:* El programa denominado PEHSP constó de 15 sesiones. Cada sesión iniciaba con una explicación de las emociones básicas, seguida de demostraciones por parte de las instructoras y concluía con una acción del niño que se repetía (en promedio 2 veces) según el tipo de actividad realizada.

- **Dependiente:** Habilidades socioemocionales.

- *Conceptual:* Conjunto de conductas que consisten en tomar conciencia del propio estado emocional y expresarlo a través del lenguaje verbal y no verbal, así como reconocer las emociones de los demás y tener la capacidad de regular las emociones propias (López, F.; Adam, E.; Cela, J; Codina, M.; et. al., 2003).

- *Operacional:* Puntuación en el cuestionario antes y después de la intervención. Dicho cuestionario comprendía 3 categorías: a) Conciencia Emocional con 8 reactivos; b) Causas de las emociones con 4 reactivos y c) Autorregulación emocional con 3 reactivos.

MÉTODO

Participantes

Los participantes se eligieron por medio de un tipo de muestreo no probabilístico accidental. La muestra estuvo constituida por 13 participantes: 9 niños y 4 niñas cuyas edades se encontraban entre los tres y seis años, que asistieron al curso de verano de una institución ubicada en el Estado de México. La figura 7 muestra el sexo de los participantes y sus edades específicas.

Figura 7. Sexo y edad de los participantes. Muestra que la mayoría son niños.

Sexo	Edad (años)				Total
	3	4	5	6	
Femenino	1	3	0	0	4
Masculino	2	3	2	2	9
Total	3	6	2	2	13

Instrumento

En la revisión de la literatura no se encontraron instrumentos para niñ@s en edad preescolar, motivo por el cual se elaboró un cuestionario que evalúa las habilidades socioemocionales (anexo 1).

El Cuestionario de Habilidades Socioemocionales elaborado para esta tesis, cuenta con 19 reactivos que miden las habilidades divididos en tres componentes: Conciencia emocional, causas de las emociones y autorregulación emocional.

El componente de Conciencia Emocional se refiere al reconocimiento de las propias emociones e identificación de las emociones de los demás. Las Causas de las emociones evalúan el reconocimiento de la situación que puede provocar determinada emoción y la Autorregulación emocional evalúa la forma que tienen los niños para responder de manera asertiva a situaciones de tristeza, miedo y enojo.

Diseño

Se utilizó un diseño pretest-postest de un solo grupo (Kerlinger y Lee, 2002) representado de la siguiente manera:

G1 O₁ X O₂

Procedimiento

En términos generales, el estudio tuvo 2 momentos, en el primero se capacitó al personal que apoyó en la implementación del programa. A las tres pasantes de psicología se les dio una introducción al tema de habilidades socioemocionales para después explicarles los objetivos del programa y la forma de trabajo. De esta forma, se les expusieron las actividades que se llevarían a cabo con los niños sesión por sesión, indicando cuándo se debía modelar la conducta y cuando reforzar, así como la forma de evaluación de cada uno de los niños.

En el segundo momento se llevó la aplicación del PEHSP (ver anexo 2). Se dio inicio al programa con una sesión de rapport con duración de 60 minutos, con el propósito de conocer a los participantes y explicarles que durante algunos días íbamos a realizar actividades divertidas para conocer nuestras emociones. En la segunda sesión se llevó a cabo la aplicación, de forma individual, del cuestionario de habilidades socioemocionales para medir los conocimientos antes de iniciar el programa (pretest).

Las siguientes 13 sesiones diarias duraron entre 50 y 60 minutos cada una, y estuvieron enfocadas a impartir temáticas sobre el reconocimiento y la expresión emocionales. Al inicio de las sesiones, todos los niños se encontraban formando un círculo en el salón para escuchar la explicación del tema nuevo o de lo visto la sesión anterior.

Posteriormente se le indicaban al niño las nuevas habilidades a desarrollar, para lo cual se llevaba a cabo un modelado por parte de las instructoras o de los mismos niños que podían realizarlas.

Cuando las habilidades estaban claras para todos los niños, se dividían en grupos de 3 o 4 participantes para llevar a cabo las actividades individuales supervisadas por las instructoras y reforzando socialmente cada respuesta correcta de los preescolares; éstas actividades se evaluaban obteniendo un puntaje para cada sesión registrado en un cuadernillo para cada niño (ver anexo 3).

Finalmente, en la sesión 15 se volvió a aplicar de forma individual, el cuestionario de habilidades socioemocionales para medir las habilidades adquiridas después de concluir con el programa (postest).

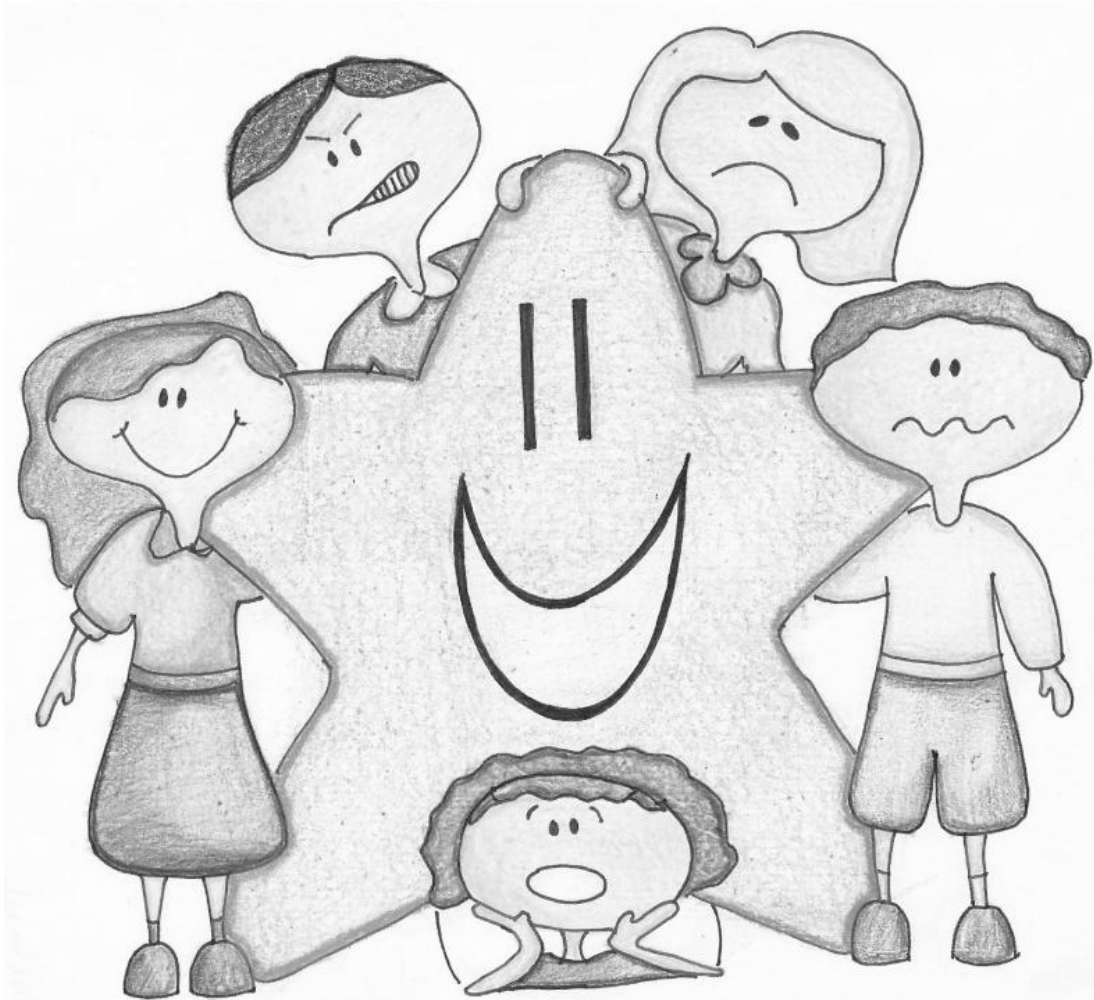
Análisis de datos

Los puntajes del cuestionario de habilidades socioemocionales se obtuvieron mediante los aciertos de los componentes, cada respuesta correcta se contaba como un punto:

- a) Conciencia emocional, evaluada con 8 reactivos en los que el niño debía realizar el gesto de las emociones (alegría, enojo, tristeza y miedo) así como identificarlas en dibujos de personas.
- b) Causas de las emociones, con 4 reactivos de opción múltiple en los que se le contaba una situación y él debía elegir la emoción correspondiente.
- c) Autorregulación emocional, que incluía 7 reactivos con opciones de si/no para sus respuestas emocionales.

Posteriormente los resultados se sometieron a la prueba t de student para muestras relacionadas mediante el paquete estadístico SPSS (versión 17.0) para conocer si existieron diferencias significativas antes y después del programa.

Resultados



RESULTADOS

Para determinar si el programa de entrenamiento en habilidades socioemocionales tuvo efecto sobre los participantes, se analizaron los resultados obtenidos antes y después del mismo; así como las medidas intermedias que se realizaron en cada sesión.

Con este fin, los resultados del estudio fueron analizados de la siguiente manera:

1. El programa como determinante de las habilidades socioemocionales. Se hace una descripción de los resultados obtenidos en el pretest y postest de cada participante. Posteriormente, los datos fueron tratados con una prueba t de Student, con el fin de determinar si existe o no una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades socioemocionales antes y después del programa.
2. Componentes de las habilidades socioemocionales. Se detallan los datos obtenidos por cada componente (conciencia emocional, causas de las emociones y autorregulación emocional) antes y después del programa.
3. Puntuación parcial de las habilidades. En este apartado se describen los obtenidos de las 14 medidas que se llevaron a cabo para evaluar las habilidades que mostraron los participantes a lo largo de éste.
4. Emociones identificadas. Se describe cuál fue la emoción que mejor reconocían antes y después del programa.

Cabe destacar que la confiabilidad del estudio estuvo basada en productos permanentes, es decir en las respuestas que se registraron en el cuestionario de habilidades socioemocionales para cada niño, tanto en pretest como en postest. Otro punto relevante es que en todos los análisis se ordenaron los participantes de menor a mayor de acuerdo a su edad, siendo el primer participante de tres años y el último de seis años.

1. El programa como determinante de las habilidades socioemocionales

Con el objeto de determinar la influencia del programa de entrenamiento en habilidades socioemocionales en el nivel de conocimiento de las emociones por parte de los niños, se emplearon los porcentajes individuales obtenidos en el cuestionario aplicado antes y después del programa.

De esta forma, en la figura 8 se observa el porcentaje de respuestas correctas por cada participante.

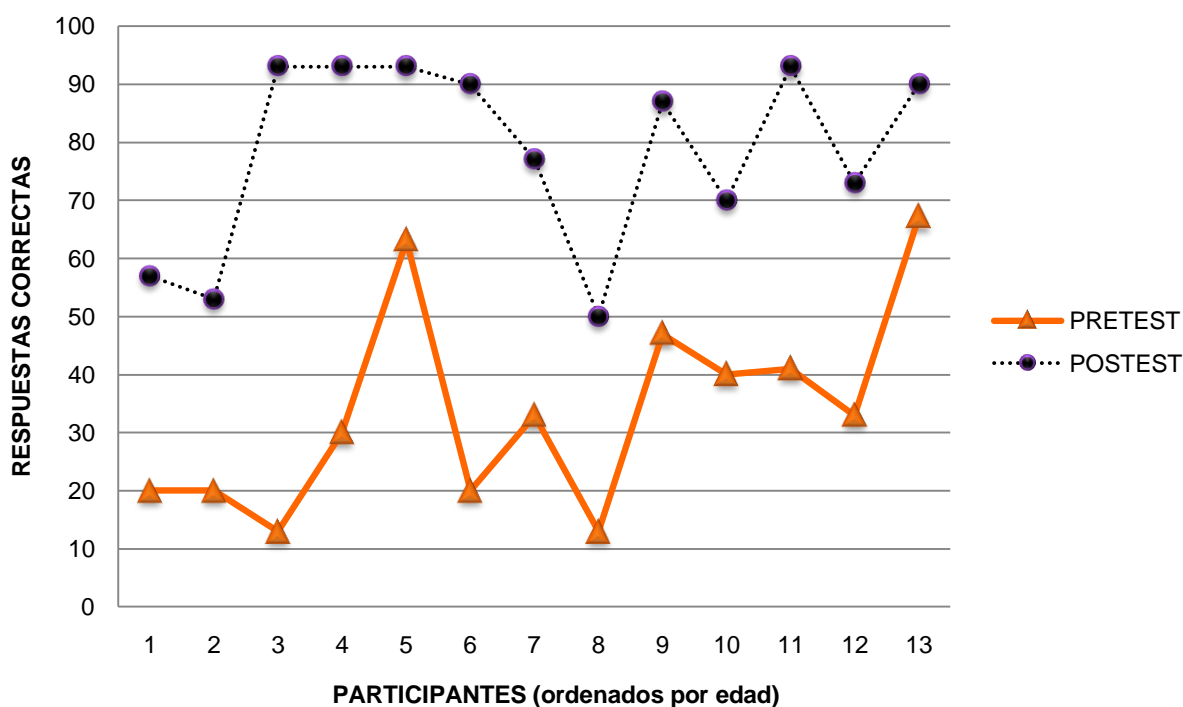


Figura 8. Porcentaje de respuestas correctas en pretest y postest

Se observa que en todos los participantes hubo un incremento de respuestas correctas siendo los participantes 3, 4, 6 y 11 quienes tuvieron cambios más prominentes con 80%, 63%, 70%, y 47%, respectivamente.

Los datos fueron analizados con una prueba t de student para comparar muestras relacionadas, en la figura 9 se observan los resultados que indica que hubo un incremento en las habilidades socioemocionales de los participantes antes y después del programa de entrenamiento.

Figura 9. Datos obtenidos para la prueba t de student

Fuente	N	Valor	gl	p
t	13	9.411	12	0.000

Con la prueba t de student se obtuvo un valor t de 9.411, con una p de 0.000 de tal forma, se puede señalar que existe una diferencia estadísticamente significativa en las evaluaciones realizadas antes y después de la implementación del programa. Lo que nos indica que el programa resultó eficaz para aumentar las habilidades socioemocionales de los preescolares.

Si bien existió un incremento global en las habilidades socioemocionales, es importante identificar en que componente tuvo mayor impacto el programa, lo que será analizado en el siguiente apartado.

2. Componentes de las habilidades socioemocionales

Siguiendo con el análisis, y para responder la interrogante sobre cuál es el componente socioemocional más desarrollado por los preescolares antes y después del programa, se obtuvo el porcentaje de respuestas correctas por componente, estos fueron a) Conciencia emocional; b) Causas de las emociones y c) Autorregulación emocional.

En la figura 10 se observa una tabla con las medias de respuestas correctas por grupo, obtenidas de los tres componentes.

Figura 10. Porcentaje de respuestas correctas en el pretest y postest por cada componente emocional

Componente	Pretest %	Postest%	Incremento%
Conciencia emocional	44	88	44
Causas de las emociones	38	77	39
Autorregulación emocional	25	69	44

Los resultados muestran que, aunque el porcentaje de respuestas correctas en postest es menor en cada componente, es decir 88% para conciencia emocional, 77% en causas de las emociones y 69% para autorregulación emocional, la diferencia más marcada en cuanto al conocimiento adquirido se observa tanto en el componente conciencia emocional como en el de autorregulación emocional con 44% de incremento.

Continuando, cabe señalar los resultados alcanzados por componente y participante. Para esto, en la figura 11 se muestran los porcentajes de respuestas correctas del primer componente, conciencia emocional.

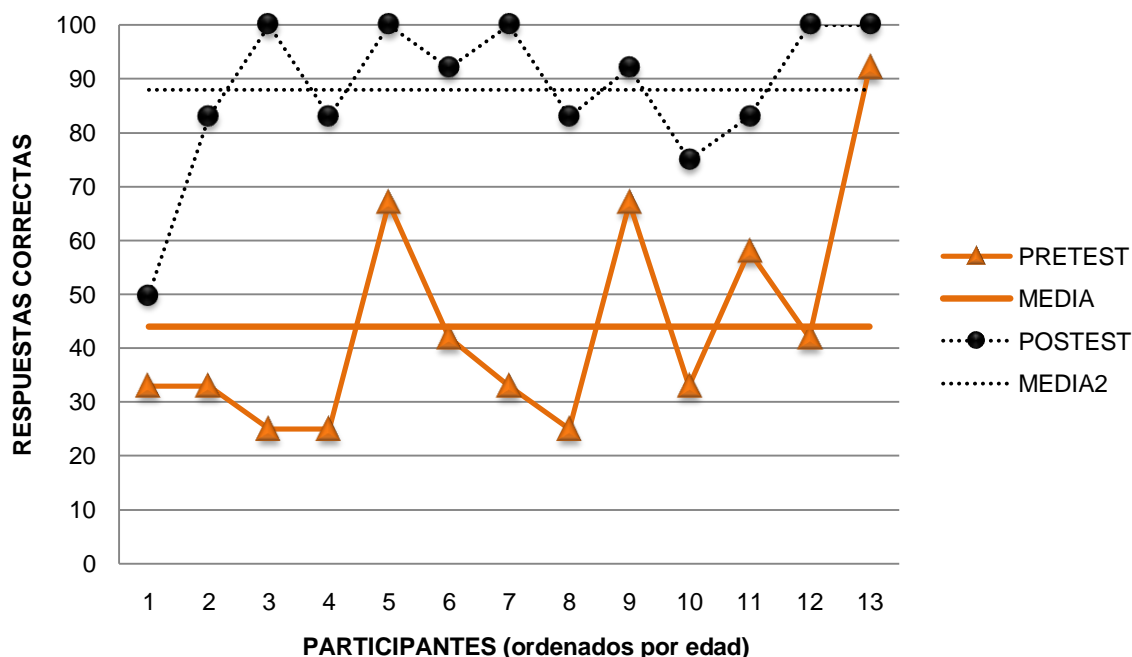


Figura 11. Porcentaje de respuestas correctas en pretest y postest del componente Conciencia emocional

Se puede notar que en el postest los participantes 3, 5, 7, 12 y 13 lograron un 100% de respuestas correctas, perteneciendo además al grupo de los que tuvieron un incremento mayor al 50% de respuestas correctas; así el participante 3 tuvo 75%; 58% para el participante 4; 67% para el 7, y 58% para el 12. Cabe señalar que los participantes 5 y 13 tuvieron una diferencia muy pequeña 33% y 8% ya que desde el pretest fueron de los que mayor porcentaje obtuvieron con 67% y 92% respectivamente.

Por otra parte, en la figura 12 se observan los resultados para el segundo componente, causas de las emociones.

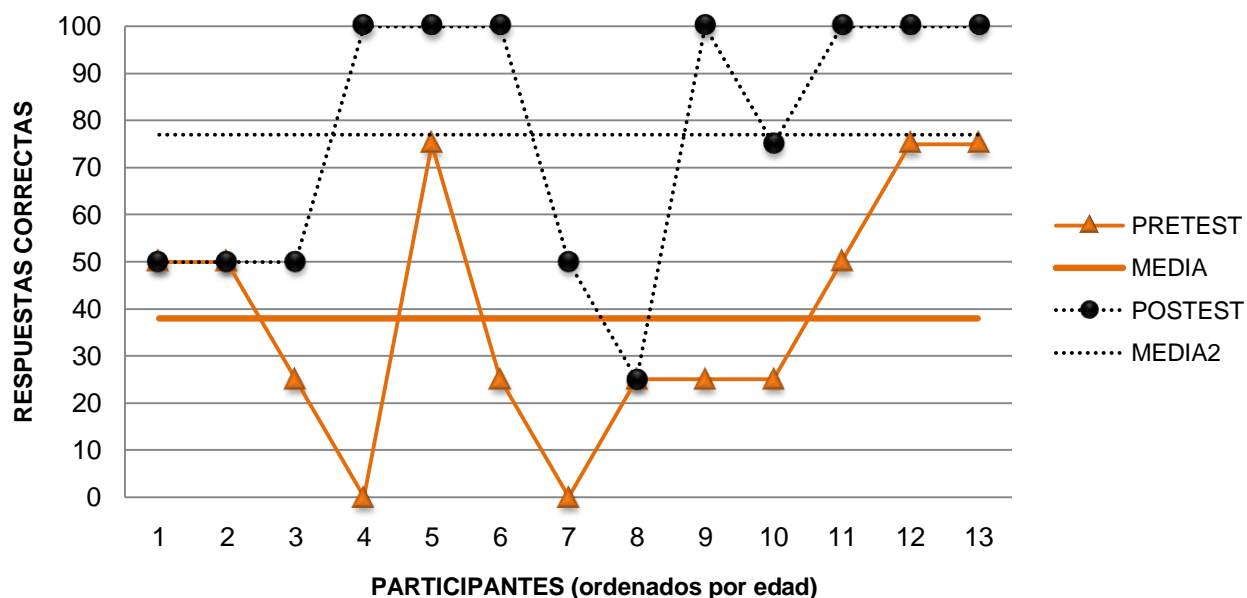


Figura 12. Porcentaje de respuestas correctas en pretest y postest del componente Causas de las emociones

Los cambios más importantes los presentó el participante 4, de 0 a 100%; seguido de los participantes 6 y 9 con el 75% de diferencia y por último, con 50% de diferencia, los participantes 7, 10 y 11. Por su parte, los participantes 3, 5 y 13 obtuvieron 25% de diferencia. Además se observa que hubo participantes que no mostraron cambios en este componente siendo los participantes 1, 2 y 8.

Cabe mencionar que en este componente, las puntuaciones más bajas se presentaron en los niños que expresaban la misma respuesta tanto para la emoción de enojo como la de tristeza o miedo para un acontecimiento típico de cada emoción, pues un mismo acontecimiento puede causar distintas emociones.

En último lugar se presenta la figura 13, que muestra los resultados del tercer componente: autorregulación emocional.

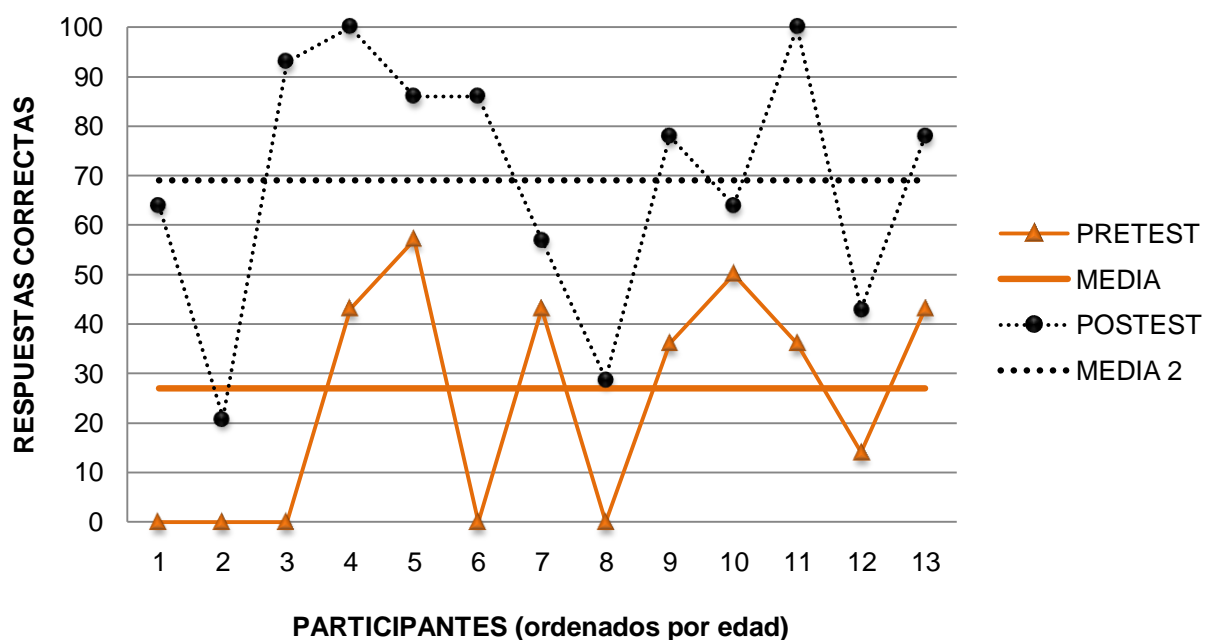


Figura 13. Porcentaje de respuestas correctas en pretest y postest del componente autorregulación emocional

Se observa que los participantes 4 y 11 llegaron al 100% de respuestas correctas en el postest. De igual forma, estos 2 participantes están dentro del grupo que mayor incremento tuvo en esta habilidad, con 74% y 64% de diferencia respectivamente, además de los participantes 1 con 64%, el participante 3 con 93% y el participante 6 con 86%.

Los datos expuestos en este apartado muestran un incremento en las habilidades adquiridas por los participantes antes y después de implementar el programa. No obstante, también es importante conocer que ocurrió con estas habilidades durante el programa.

3. Medidas realizadas durante el taller

Para conocer la forma en que fue aumentando el conocimiento sobre habilidades socioemocionales del programa se obtuvieron las medias de respuestas correctas por grupo y por sesión de las medidas llevadas a cabo a lo largo del programa.

La conciencia emocional se evaluó en las sesiones 2, 3, 4, 5 y 14; las causas de las emociones en las sesiones 6, 7, 8 y 14; y la autorregulación emocional en las sesiones 10, 11, 12, 13 y 14.

En la figura 14 se muestran las respuestas correctas del componente conciencia emocional.

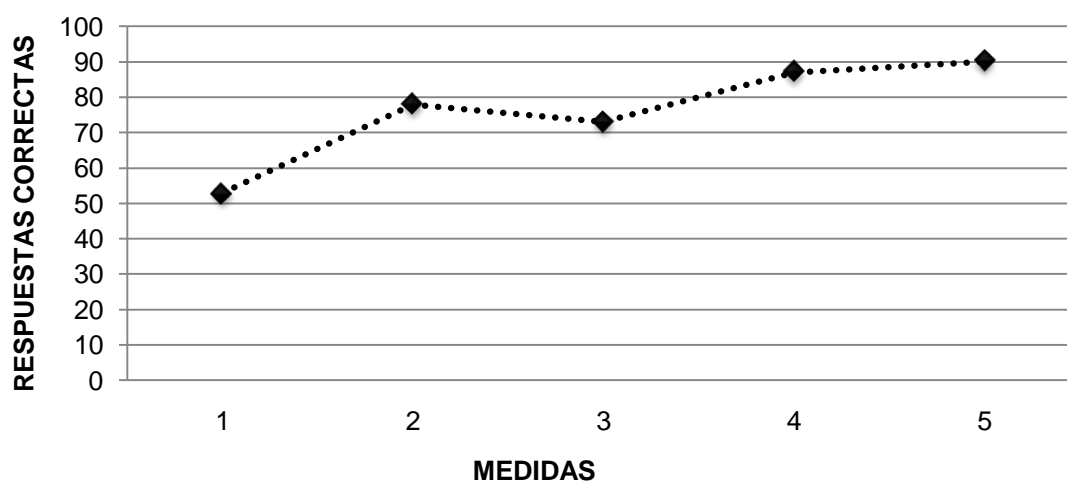


Figura 14. Porcentaje de respuestas correctas de las medidas realizadas durante el programa sobre conciencia emocional

Se observa que los conocimientos fueron aumentando a lo largo de las sesiones ya que en la primera medida se obtuvo una media de 53%, para la segunda medida la media fue de 78%, en la tercera medida hubo un pequeño decremento pues la media fue de 73%, aunque después volvió a presentarse un aumento lográndose una media de 87%, para finalmente quedar en una media de 90% en la última medida.

Para el componente de causas de las emociones, que se muestran en la figura 15, se obtuvieron las siguientes medias: 70% para la primer medida, 61% para la segunda medida, 79% para la tercer medida y 82% en la última medida. En este componente también se observó un aumento de dicha habilidad en los participantes.

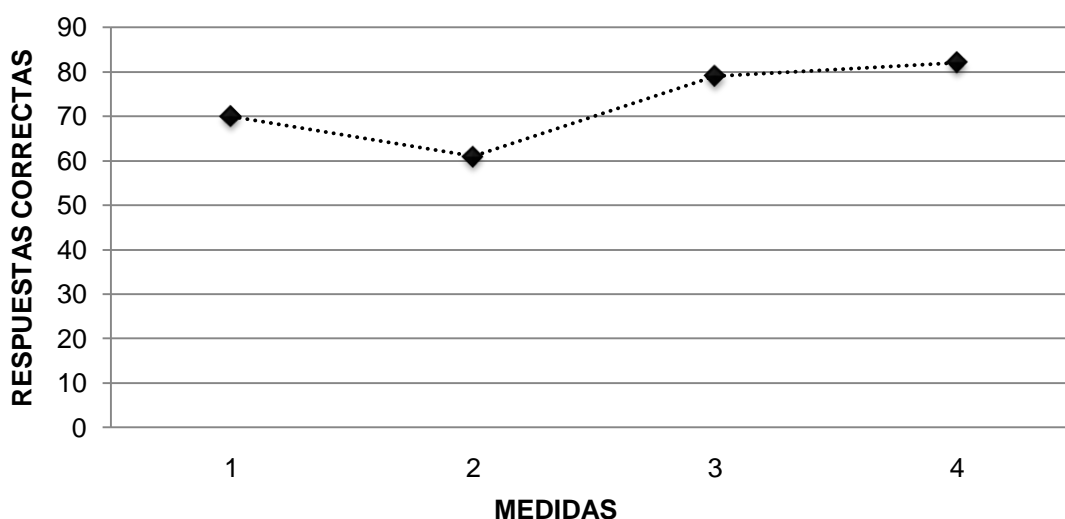


Figura 15. Porcentaje de respuestas correctas de las medidas realizadas durante el programa sobre causas de las emociones

En último lugar, en la figura 16 se muestran las medias obtenidas en las sesiones 10, 11, 12, 13 y 14.

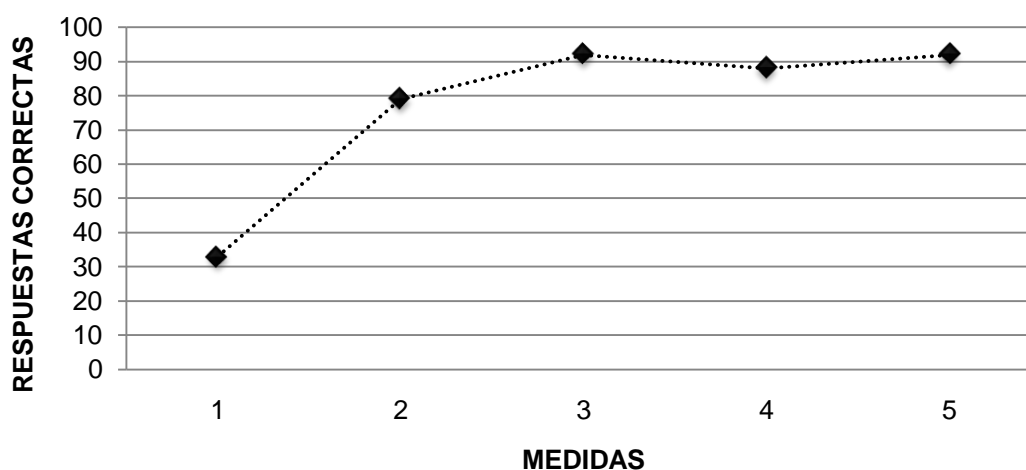


Figura 16. Porcentaje de respuestas correctas de las medidas realizadas durante el programa sobre autorregulación emocional

Se obtuvieron medias de 33%, 79%, 92%, 88% y 92%, todas relacionadas con la autorregulación emocional. Estos datos nos indican que, al igual que en los componentes anteriores, también se logró un aumento por parte de los niños en esta habilidad. También se observa que fue el componente con mayor incremento encontrado entre la primera y la última sesión evaluadas con un 60% de diferencia entre ellas.

Finalizado el análisis para conocer cómo se modificó el conocimiento emocional debido al programa, se pasará al análisis relacionado con las emociones trabajadas es decir, para la alegría, el enojo, la tristeza y el miedo.

4. Emociones identificadas

Como un objetivo particular de la investigación se hizo un análisis para conocer cuál era la emoción básica más reconocida antes y después de aplicar el programa. Para este objetivo se obtuvieron porcentajes de respuestas correctas tanto en pretest como en posttest por cada emoción de cada participante.

En la figura 17 se expone una tabla con los resultados obtenidos. Se observa que en 80% de los participantes hubo incremento en el conocimiento de las 4 emociones, además fueron los participantes que obtuvieron los puntajes más altos en cuanto al conocimiento de las emociones después de terminado el programa.

Figura 17. Porcentaje de respuestas correctas en el pretest y postest por cada emoción

Participante		Emoción			
		Alegría	Enojo	Miedo	Tristeza
1	Pretest	50	12	11	22
	Postest	50	75	33	67
2	Pretest	75	25	0	11
	Postest	100	87	33	11
3	Pretest	25	12	11	11
	Postest	100	87	89	89
4	Pretest	25	37	0	44
	Postest	100	100	89	89
5	Pretest	75	75	67	44
	Postest	100	100	89	89
6	Pretest	75	12	11	11
	Postest	75	100	89	89
7	Pretest	25	37	11	56
	Postest	100	87	44	89
8	Pretest	50	25	0	0
	Postest	75	75	33	33
9	Pretest	75	50	33	33
	Postest	100	75	89	89
10	Pretest	50	62	44	11
	Postest	100	75	78	55
11	Pretest	50	50	22	66
	Postest	100	87	89	100
12	Pretest	25	50	33	22
	Postest	100	75	78	55
13	Pretest	100	75	67	44
	Postest	100	87	89	89

Para el participante 3 fueron 100%, 87%, 89% y 89% para la alegría, enojo, miedo y tristeza respectivamente. Para los participantes 4 y 5 fueron 100% para la alegría y el enojo y 89% para el miedo y la tristeza. Para el participante 9 fueron

100% para la alegría, 75% para el enojo y 89% para el miedo y la tristeza. Para el participante 10 se obtuvo 100% para la alegría, 75% para el enojo, 78% para el miedo y 56% para la tristeza. El participante 11 tuvo 100%, 87%, 89% y 100% para la alegría, el enojo, miedo y tristeza respectivamente. El participante 12 consiguió 100% en alegría, 75% en enojo, 78% en miedo y 56% en tristeza. Y finalmente el 13 logró 100% para alegría, 87% para enojo, y 89% para miedo y tristeza.

Finalmente, en la figura 18 se muestran los datos por grupo obteniéndose, para la alegría, una media de 54% en pretest y 92% en postest siendo la emoción más reconocida en ambas medidas. La segunda emoción más reconocida fue el enojo con una media de 40% en pretest y 86% en postest. La tercera emoción reconocida fue la tristeza con medias de 29% en pretest y 72% en postest. Y la última emoción reconocida fue el miedo con medias de 24% y 71%.

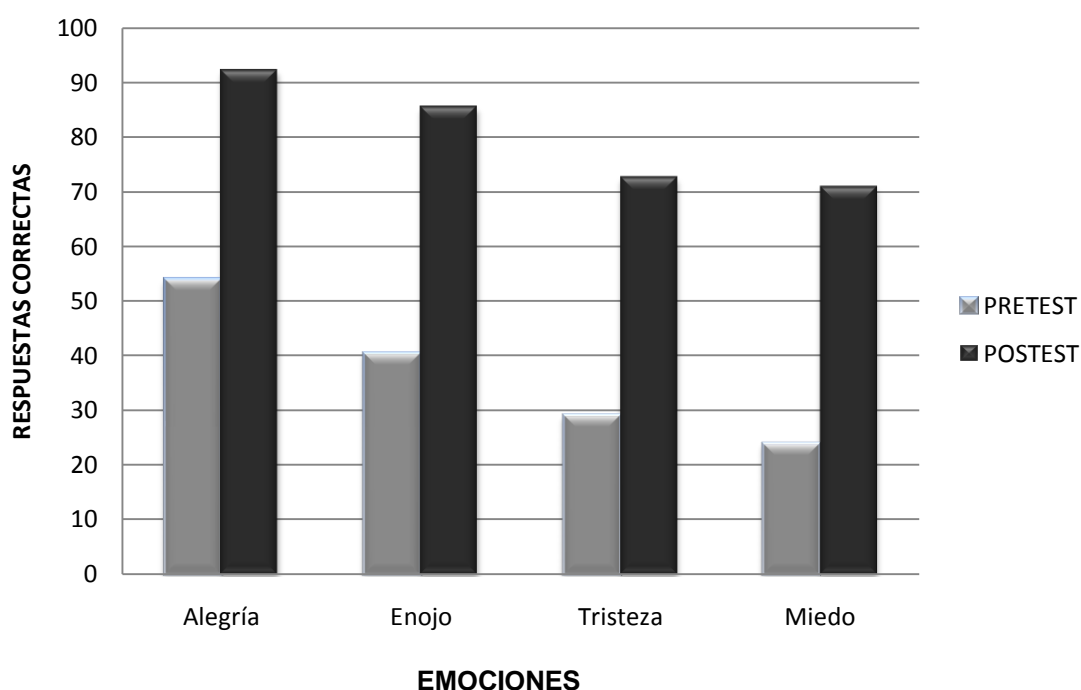
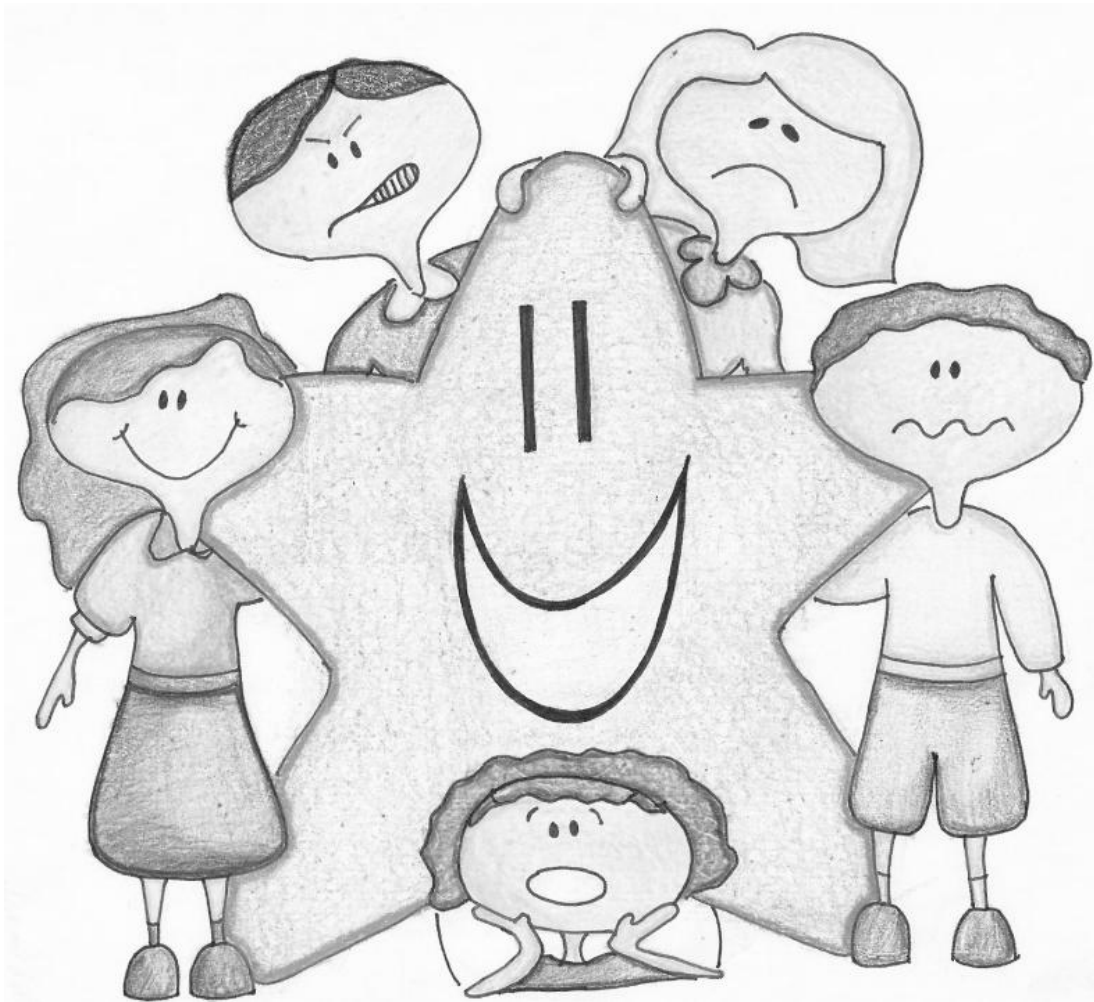


Figura 18. Porcentaje de respuestas correctas para cada emoción identificada en pretest y postest

Aunque el orden de las emociones considerando el porcentaje de respuestas correctas fue alegría, enojo, tristeza y miedo, no ocurrió así entre medidas pretest y posttest, puesto que la emoción con mayor incremento en conocimiento fue la tristeza con una diferencia de 47%, seguida del enojo con 45%, posteriormente el miedo con 44% y en último lugar la alegría con 39%.

Los hallazgos reportados hasta el momento serán retomados y discutidos en el siguiente capítulo con base a la hipótesis y los objetivos planteados.

Discusión



DISCUSIÓN

En este capítulo se discuten los resultados del Programa de entrenamiento en habilidades socioemocionales (PEHSP) que se llevó a cabo en la presente tesis, para determinar si se alcanzaron los objetivos planteados. También se exponen las limitaciones y sugerencias del mismo.

La presente investigación se orientó hacia el aprendizaje y/o aumento de las habilidades socioemocionales en niños de edad preescolar, tomando en cuenta tres aspectos de éstas: Conciencia emocional, Causas de las emociones y Autorregulación emocional. Se retomó como variable independiente el programa de entrenamiento y se valoró su efecto sobre las habilidades socioemocionales como variable dependiente.

La hipótesis planteada: Si hay un entrenamiento en habilidades socioemocionales, los preescolares tendrán un aprendizaje y aumento en el reconocimiento, expresión y autorregulación emocional puede aceptarse ya que con los datos obtenidos (valor $t_{12}=9.411$; 0.000) se puede concluir que el programa resultó ser efectivo para lograr dichos aprendizajes pues en todos los niños se observó un incremento en sus habilidades socioemocionales, desde 34% de respuestas correctas en pretest a 78% de respuestas correctas en postest.

Esto va de acuerdo con la literatura que asegura que, en los niños, se ha encontrado que un entrenamiento breve, incluso de una sola sesión, es ya eficaz a la hora de mejorar su conducta social. Sin embargo, parece más conveniente llevar a cabo múltiples sesiones de tratamiento y centrarse en los componentes de forma secuencial y acumulativa (Gil y León, 1998).

Desde los primeros capítulos se ha venido hablando de la importancia que tiene el aprendizaje de habilidades socioemocionales desde la edad preescolar. Dichas habilidades, en términos simples, se entienden como la capacidad de

reconocer y manejar las emociones, resolver problemas efectivamente y establecer relaciones positivas con otros, habilidades tales que son claramente esenciales para las personas (Zins y Elias, 2006).

Los niños socioemocionalmente habilidosos podrán ajustarse mejor a la escuela, incrementarán su confianza, tendrán relaciones sociales positivas. Pahl y Barrett (2007), opinan que la escuela es el lugar ideal para implementar intervenciones que incrementen las habilidades de conciencia emocional, causas de las emociones y autorregulación emocional.

Así, las tendencias de la educación han puesto de manifiesto la necesidad de intervenir de distintas formas. Una de ellas es la modalidad de programas, anticipándose a los problemas antes de que surjan (Álvarez, 2001), actuando así, como prevención a los desajustes socioemocionales que pudieran surgir a lo largo del desarrollo.

Gracias al incremento en las habilidades socioemocionales de los preescolares que se obtuvieron después de la aplicación del programa de entrenamiento, se manifiesta que las acciones de prevención primaria que consisten principalmente en la realización de pláticas, conferencias, programas y talleres, ya sea de tipo informativo o educativo resultan convenientes a la hora de entrenar las habilidades socioemocionales (Monjas, 1997; Álvarez, 2001; y Bisquerra, 2000).

Ahora bien, el conocimiento del desarrollo emocional permite ir paso a paso en el aprendizaje de las habilidades socioemocionales. Para que esto se diera, en el programa se empezó de lo más básico que era el reconocimiento de las emociones para después pasar a las causas que provocan dichas emociones y finalmente, llegar a la autorregulación, fin último del programa.

Por lo tanto, hablando específicamente de los componentes de las habilidades socioemocionales *conciencia emocional*, entendida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás y *causas de las emociones* que se refiere a la capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007), están estrechamente relacionados.

En ambos componentes hubo incremento en el puntaje de las habilidades, así los niños lograron reconocer en sí mismos y en los demás las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enojo) pasando de 44% a 88% de respuestas correctas en pretest y postest, respectivamente. Asimismo, la habilidad para asociar estas emociones con las situaciones que las hayan podido provocar pasó de 38% a 77% de respuestas correctas.

Así, se coincide con Celemente y Adrián (1997) en que la primera habilidad que aparece en los preescolares es la de reproducir representaciones faciales de las emociones empezando por las básicas y sencillas como la alegría. La segunda habilidad es la de empezar a dar nombres a lo que sienten, de forma que sus posibilidades de pedir ayuda sofisticada y centrada en las causas concretas o en las consecuencias específicas aumenta considerablemente.

Las habilidades descritas anteriormente son la base para desarrollar la siguiente habilidad que es la autorregulación emocional (Villanueva, Clemente y Adrián, 2000), ya que desde un punto de vista evolutivo, el niño progresa desde habilidades más pasivas, ligadas al estímulo y dependientes de otros, a formas de regulación más activas y autónomas (Ato, González, y Carranza 2004).

Para la autorregulación emocional, se observó un aumento de 25% a 69% de respuestas correctas. Durante la infancia, el desarrollo de la autorregulación emocional ha sido caracterizado como la transición de una regulación externa -

dirigida mayormente por los padres, cuidadores o por las características del contexto-, a una regulación interna, - caracterizada por una mayor autonomía e independencia-, en la que el niño interioriza y asume los mecanismos de control (Ato, González, y Carranza 2004).

Relacionado con lo anterior, para Sroufe (2002) si bien las experiencias con los niños y las maestras podrían influir para que los niños con antecedentes de falta de apoyo emocional mejoraran, ellos son precisamente los que tienden a alejarse, a quedarse aislados o no son efectivos para extraer de sí dichos recursos potenciales. Como es de esperar los niños con más bajas puntuaciones en autorregulación eran los más retraídos del grupo.

Durante el análisis, se logró identificar que los niños con más bajas puntuaciones en autorregulación fueron los que eran hijos únicos (participantes 7 y 10) o eran los hermanos menores (participantes 2, 8 y 12). Además la mitad de estos solo tenían mamá, por lo que se coincide con los investigadores que conceden cada vez más importancia a la contribución de la interacción cuidador-niño a la hora de explicar los procesos autorregulatorios que muestra este último. La influencia de la conducta de la madre sobre las estrategias de autorregulación emocional de los niños ha sido puesta de manifiesto por una diversidad de estudios (Grolnick, Bridges, Diener, Ato, citados en Ato, González y Carranza, 2004). Todos estos trabajos redundan en mostrar, por un lado que la presencia activa de la madre favorece el uso de habilidades de autorregulación emocional más sofisticadas por parte del niño, y por otro que la sensibilidad del cuidador y su capacidad para proporcionar ambientes y habilidades adecuadas, son una fuente de influencia muy importante en el desarrollo de las habilidades del niño.

Ahora bien, se debe recordar que el objetivo fundamental entre los 2 y los 6 años, en términos de desarrollo socioemocional, es la habilidad para inhibir, aumentar, mantener y modular el despertar emocional para cumplir los objetivos propios (Eisenberg y cols., citados en Berger, 2004). El orgullo es moderado por la

culpa (y viceversa); la alegría por la tristeza; el enfado por el miedo; el miedo por los rituales. Los niños de 3 y 4 años regulan y controlan todas estas emociones de modos desconocidos para el niño más pequeño tan incontrolado como expresivo, y a menudo, superado por sus emociones.

Por ésta razón se debe empezar conociendo cuáles son las emociones que se deben enseñar de acuerdo a la edad en la que se piensa intervenir. Se tomaron como emociones básicas la alegría, enojo, miedo y tristeza, ya que la mayoría de los estudios se han centrado en la comprensión por parte del niño de estas emociones primarias pues son las básicas que deberían estar dentro del repertorio de los niños en edad preescolar (Villanueva, Clemente y Adrián, 2000 y Sroufe, 2002).

Para los datos obtenidos la alegría fue la emoción más reconocida con una media de 54% en pretest y 92% en postest La segunda emoción más reconocida fue el enojo con una media de 40% en pretest y 86% en postest. La tercera emoción reconocida fue la tristeza con medias de 29% en pretest y 72% en postest. Y la última emoción reconocida fue el miedo con medias de 24% y 71%., coincidiendo con los teóricos (Palmero, Fernández-Abascal, Martínez, y Chóliz, 2002; Sroufe, 2002; Del Barrio, 2002) que nos hablan sobre el desarrollo gradual de las emociones.

Del mismo modo se inició con la alegría, pasando a la tristeza, el miedo y terminando con el enojo por considerarse que se necesitaban más sesiones pues, siguiendo a Shapiro (1997), el problema emocional más común que enfrentan los niños en la actualidad está relacionado con el control del enojo. Por esta razón se le dedicaron más sesiones a esta emoción.

Por otra parte, se puede decir que posiblemente los resultados obtenidos permanecerán a lo largo del tiempo pues las investigaciones de seguimiento, muestran que los aspectos principales de la autorregulación y la organización de

la personalidad continúan siendo predecibles a lo largo de los años. Se ha observado que en la niñez, los que han tenido historias de seguridad muestran más probabilidades de establecer una amistad estrecha y de ser capaces de equilibrar los desafíos de una amistad cercana con el funcionamiento del grupo. Además pueden incorporarse al juego con sus amigos y establecer una estrecha amistad que los mantiene relacionados con el grupo (Elicker, Freud y Dann, citados en Sroufe, 2002) aún después de la niñez y llegada la adolescencia.

Algunas consideraciones finales deberían ser tenidas en cuenta en las próximas investigaciones para comprender con cierta exactitud lo que realmente ocurre con las emociones al ser aprendidas: La primera es la variabilidad que afecta a las emociones y a las estrategias de forma que no es fácil la consideración de determinada técnica como adecuada o no, para cada momento y situación (Clemente y Adrian, 2004). Esto quiere decir que, durante el programa no se tomaron en cuenta factores individuales como el nacimiento de algún hermanito, la separación de los padres, etc., y que, por ser cuestiones que impactan emocionalmente, pudieron haber afectado los resultados.

En segundo lugar, no todas las estrategias sirven por igual para cualquier emoción, el ejemplo más sencillo es considerar cómo la distracción hacia otra conducta es más efectiva para controlar el enojo que para el miedo; o que la tristeza desencadena respuestas más afectivas del medio (más incitación a consolar, a jugar, etc.), que otras emociones negativas (Shipman citado en Clemente y Adrián, 2004). En el programa aplicado se utilizaron las mismas técnicas, éstas incluían la relajación y la distracción tanto para la tristeza como para el miedo, asimismo se dejó de lado la autorregulación de la alegría.

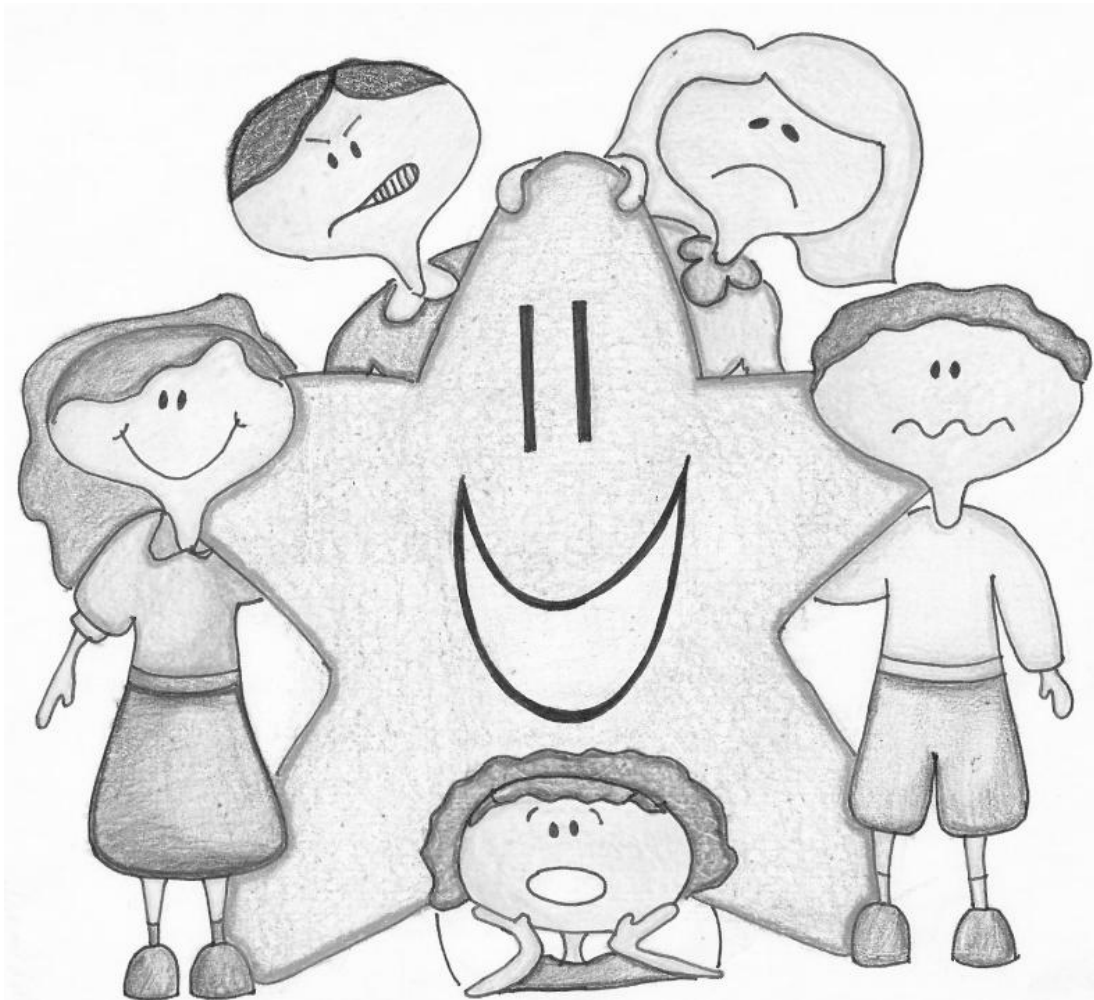
Asimismo, se considera que sería útil investigar la relación parental de los participantes del programa para determinar el estilo de crianza que pudiera estar vinculado con los resultados.

Cabe destacar que los programas de habilidades socioemocionales deberían ser evaluados para determinar su eficacia. Según Pérez Juste (citado en Pérez-González, 2008), todo programa ha de evaluarse en tres momentos: a) primer momento, en el que se evalúa el programa en sí mismo, incluyendo su adecuación a los destinatarios y al contexto (evaluación inicial); b) segundo momento, coincidente con el período de la aplicación o el desarrollo del programa (evaluación procesual o continua); y c) tercer momento, en el que se evalúan los resultados o logros del programa, incluyendo la valoración acerca de los mismos (evaluación final o sumativa).

Aun así, el desarrollo de las habilidades socioemocionales es una llave al éxito en la escuela y en la vida cotidiana. La investigación muestra que éstas habilidades tienen efectos positivos sobre el funcionamiento académico, beneficia la salud física, son esenciales para el éxito de toda la vida, y reducen el riesgo de desequilibrio, relaciones fracasadas, violencia interpersonal, abuso de sustancias, y depresión (Zins y Elias, 2006).

Para finalizar se puede decir que el mundo de las emociones es muy importante, porque está en la base del comportamiento como personas y, por ello, en la base del funcionamiento de familias, parejas y de las relaciones sociales en general. Resulta evidente pues, que las personas deben estar preparados no solo para los problemas académicos sino también para los de la vida cotidiana (Alonso, 1995; Shapiro, 1997; Zins y Elias, 2006), incluidos los socioemocionales abordados en este trabajo.

Referencias



REFERENCIAS

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España.
- Alonso, M. (1995). *La afectividad en el niño*. 2ª ed. México: Trillas.
- Álvarez, M.; Bisquerra, R.; Filella, G.; Fita, E.; Martínez, F. y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Cisspraxis.
- Álvarez, A.; Álvarez-Monteserin, M.; Cañas, A.; Jiménez, S. y Petit, M. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años. Guía práctica para padres y profesores*. Madrid: Visor
- Ato, E.; González, C. y Carranza J., (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20 (1), 375-381.
- Baena, G. (2003). *Como desarrollar la inteligencia emocional infantil. Guía para padres y maestros*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. España: Martínez Roca.
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Berger, K. (2004). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Buenos aires: Médica Panamericana.

- Berger, K. y Thompson, R. (1997). *El desarrollo de la persona desde la niñez a la adolescencia*. 4ª ed. España: Editorial médica panamericana.
- Bijou, S. y Baer, D. (1990). *Psicología del desarrollo infantil. Teoría empírica y sistemática de la conducta*. 3ª ed. México: Trillas.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación*, 20 (10), 61-82.
- Brulé, H. (1975). *Los niños de 2 a 4 años en el parvulario*. Barcelona: Fontanella.
- Caballo, V. (1993). *Manual de Evaluación y entrenamiento de Habilidades Sociales*. España: Siglo Veintiuno.
- Cerdas, J.; Polanco, A. y Rojas, P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Revista Educación*, 26 (1), 169-182.
- Clemente, A. y Adrián, J. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 7 (17), 23.
- Colléll, J. y Escudé, C. (2003). La educación emocional. *Revista dels mestres de la Garrotxa*, 19 (37), 8-10.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo psicológico*. 7ª ed. México: Prentice Hall.
- De Catanzaro, D. (2001). *Motivación y emoción*. México: Prentice Hall.

- De la Cruz, M. y Mazaira, M. (1998). *Programa de desarrollo afectivo (DSA)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Delgadillo, D. (2009). *La expresión emocional de los preescolares en escenarios educativos*. Tesis de licenciatura. Facultad de Estudios superiores Zaragoza. UNAM.
- Del Barrio, M. (2002). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Díaz, J. y Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Revista Salud Mental*, 24 (4), 20-35.
- Díez, A.; Martí, J y Masegosa, A. (2003). *Los talleres de habilidades socioemocionales en la enseñanza primaria*. En López, F. Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela. España: GRAÓ
- Eguren, E.; Etxebarria, N.; González, M.; Rodríguez, A.; Sarrionandía, M. (2003). *Afecto y coeducación en educación primaria*. Servicio central de Publicaciones del gobierno Vasco.
- Elías, M. (2006). *Aprendizaje académico y socioemocional*. México: Ceneval.
- Escudero, J., (2007). *Propuesta de pedagogía familiar para el desarrollo emocional armónico en la niña y el niño*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y letras. UNAM
- Galicia, A. (2008). *Fomentando el desarrollo integral en niños en edad escolar a través de talleres de modificación de conducta y desarrollo socioemocional*. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología: UNAM

Gil, F. y León, J. (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. España: Síntesis.

Goleman, D. (2001). *La inteligencia emocional*. México: Ediciones B.

González, A. y Rodríguez, O. (2004). *Programa socioafectivo para niños con alteraciones funcionales en el lenguaje*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Gresham, F.; Cook, C.; Crews, D. y Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: validity considerations and future directions. *Revista Behavioral Disorders*, 30 (1), 32-46.

Gross, R. (2004). *Psicología. La ciencia de la mente y la conducta*. México: El Manual Moderno.

Güel, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. España: Paidós.

Guil, R.; Gil-Olarte, P.; Mestre, J. y Núñez, I. (2006). Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22). <http://reme.uji.es>

Hernández, F. *Proyecto de Innovación Educativa: Aprendizaje emocional y social (SEL)*. (s.f.). Recuperado el 5 de enero de 2010 de <http://centros3.pntic.mec.es/cp.gregorio.minano/principal/PROYECTO%20DE%20INNOVACI%D3N%20EDUCATIVA%20G.M.%20PARA%20P.G.A.pdf>.

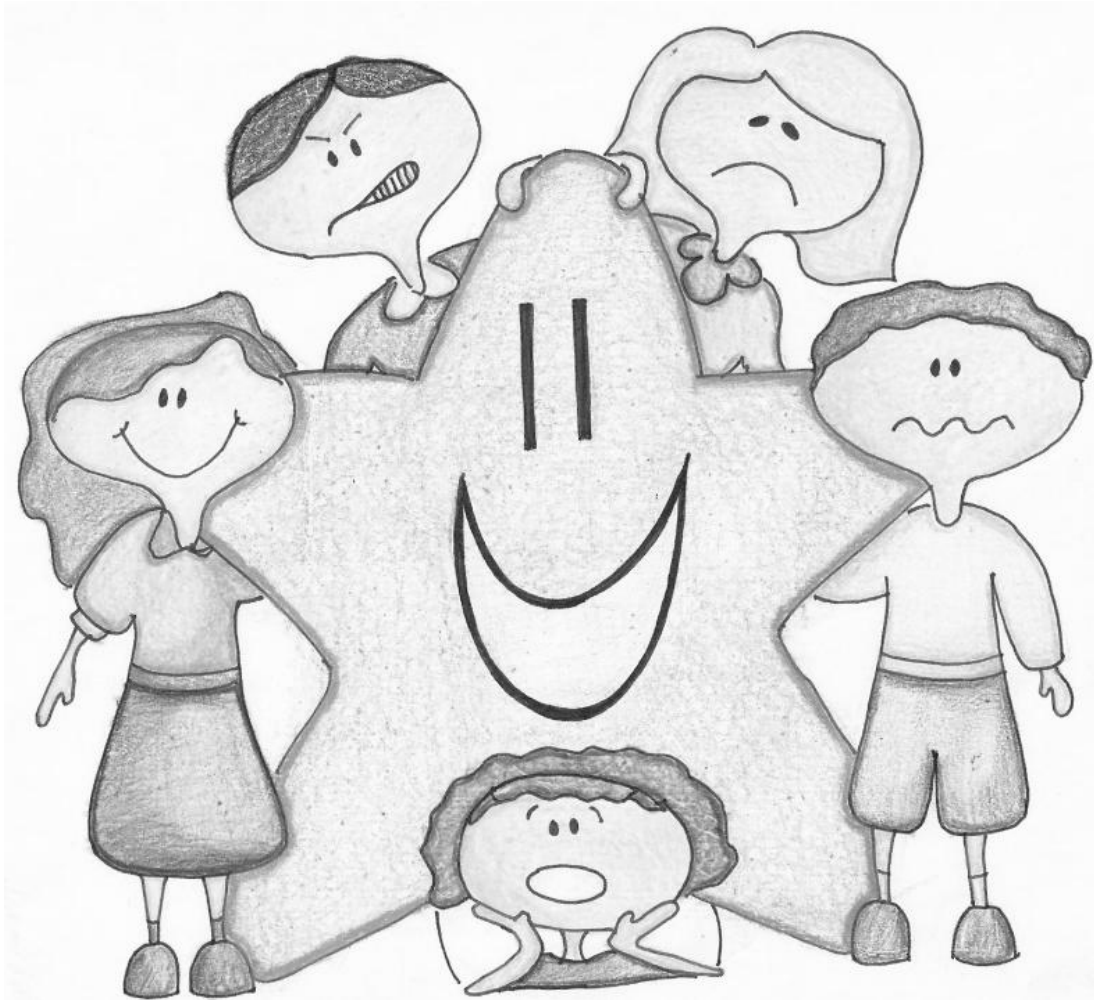
- Herrera, N., (2007). *Desarrollo de las emociones como componentes de la competencia social a través de un curso-taller para niños de 8 a 10 años con alteraciones socioefectivas*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Hofman, L.; Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. 6ª edición. España: McGraw-Hill.
- Hurlock, E., (1979). *Desarrollo psicológico del niño*. Cuarta edición. México: McGraw Hill.
- Irigoyen, R. (2005). *El currículum High Scope como una propuesta para que los niños preescolares expresen sus sentimientos y emociones*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM
- Jiménez, A. (2005). *Estrategias para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales del niño de 4 a 11 años*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios profesionales Acatlán. UNAM.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- López E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. España: Praxis.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19, (3), 153-167.
- López, F., (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
- López, F.; Adam, E.; Cela, J; Codina, M.; et. al. (2003). *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Grao.

- Maureira, F., (2008). Ser humano: emociones y lenguaje. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11 (2), 83-96.
- Michelson, L.; Sugai, P.; Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monedero, C., (1986). *Psicología evolutiva del ciclo vital*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Monjas, C. (1997). *Programa de enseñanza de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Moraleda, M., (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud*. México: Alfaomega.
- Organización Panamericana de la Salud, (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Recuperado el 22 de septiembre de 2008, de <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Habilidades.pdf>
- Ortega, R. y Mora, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Pahl, K. y Barrett, P. (2007). The Development of Social–Emotional Competence in Preschool-Aged Children: An Introduction to the Fun FRIENDS Program. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17 (1), 81–90
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo cognitivista. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6 (14). <http://reme.uji.es>
- Palmero, F.; Fernández-Abascal, E.; Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. México: Mc Graw Hill.

- Palmero, F.; Guerrero, C.; Gómez, C. y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y emoción*, 9, (23). <http://reme.uji.es>
- Papalia, D., Olds, S. y Duskin. (2005). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. (9ª Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Peña, E. (2007). *Propuesta de un programa para desarrollar habilidades socio-emocionales en niños de edad escolar (8-12 años)*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Pérez-González, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (15), 523-546.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Nueva York: Harper & Row.
- Raver, C. (2003). El desarrollo emocional de los niños pequeños y su estado de preparación para la escuela. *Revista electrónica: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, 16 (3), 3-19.
- Sánchez, M. y Torres, S. (2006). *Propuesta de un taller para el Entrenamiento de Habilidades Sociales en niños de edad preescolar: Un enfoque cognitivo-conductual*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM
- Santrock, J. (2007). *Desarrollo infantil*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.

- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. México: Javier Vergara Editor.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional: La organización de la vida emocional en los primeros años*. México, Oxford University.
- Vallés, A. (1999). *Programa siendo inteligente con las emociones (S.I.C.L.E.)*
Valencia: Promolibro
- Vielma E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Revista Educere*, 3 (9), 30-37.
- Villanueva, L.; Clemente R. y Adrián, J. (2000). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (4). <http://reme.uji.es>
- Zins, J. y Elias, M. (2006). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of educational and psychological consultation*, 17 (2), 233–255.

Anexos



ANEXO

CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Nombre: _____ Fecha: _____

Edad: _____ Número de hermanos: _____

Lugar que ocupa entre los hermanos: _____

Vamos a jugar a poner caras:

1. Pon tu cara de alegría _____
2. Ahora como pones tu cara de tristeza _____
3. Y tu cara de miedo _____
4. Por último como haces tu cara de enojo _____

Te voy a enseñar unos dibujos y tú me tienes que decir cómo se sienten esos niños. (Mostrar cada dibujo por separado)

5. Alegría _____ 6. ¿Cómo lo sabes? _____
7. Tristeza _____ 8. ¿En qué te fijaste? _____
9. Miedo _____ 10. ¿Cómo la notaste? _____
11. Enojo _____ 12. ¿Cómo lo sabes? _____

Te voy a contar algunas situaciones por las que pasan algunas personas, tacha la carita que corresponda a lo que ellos están sintiendo y dímelo.

13. Es el día de tu cumpleaños y todos te regalan muchas cosas, ¿cómo te sentirías?



14. Luis camina de regreso a su casa, de pronto sale un perro ladrando detrás de él.



15. Tu mascota se salió a la calle y se te perdió.



16. Cuando te regañan, ¿cómo es su cara?



17. Si estas triste tienes que...

	Si	No
Llorar más		
Cantar		
Irte a dormir		
Contar chistes		
Encerrarte (cuarto, baño, cocina, etc.)		
Reírte		
Dejar de comer		
Platicar con mamá o papá		

Otra _____

18. Si tienes miedo tú tienes que...

	Si	No
Llorar		
Cantar		
Esconderte		
Acordarte de algo chistoso		
Gritar		
Respirar despacito		
Platicar con mamá o papá		

Otra _____

19. Si te enojas tienes que...

	Si	No
Pegarle a los demás		
Respirar y tranquilizarte		
Pelearte con los otros		
Gritar		
Jugar		
Romper o aventar cosas		
Platicar con mamá o papá		

Otra _____

ANEXO 2

CARTAS DESCRIPTIVAS DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DIRIGIDO A PREESCOLARES (PEHSP)

Sesión 1: PRESENTACIÓN Y APLICACIÓN DEL PRETEST

Objetivos:

- Crear un ambiente de confianza entre los niños
- Recolectar los datos que servirán como primera medición sobre las habilidades socioemocionales de los niños.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
Distintivos	- Cartulina - Seguritos - Crayolas	10 minutos	Mediante rúbricas para la sesión. Mediante rúbricas de la sesión	Los coordinadores se presentan frente a los niños y después se forman pequeños grupos. Los participantes deben confeccionar sus distintivos utilizando las cartulinas, dónde además del nombre y del modo como les gustaría ser llamados escriban algunas frases que expresen sus gustos y emociones. Esos distintivos sirven como gafetes para los niños.
Coctel de Frutas	- No se necesita	10 minutos		Los niños se sientan en sus sillas y se les indica que deben elegir una fruta (fresa, naranja, manzana o mango). Después se les explica que cuando él u otra persona diga "quiero un coctel de `mango`" los mangos deberán cambiar de lugar, él tratará de buscar un lugar y la persona que quede sin lugar pasará al centro y dirá la frase con otra fruta. Así se hace sucesivamente.
Aplicación del pretest	- Pretest para cada niño	40 minutos		Los niños pasan con cada psicóloga, de forma individual, para contestar el cuestionario sobre habilidades socioemocionales. Mientras los niños van pasando, los demás terminan de confeccionar sus distintivos.

Sesión 2: CONCIENCIA EMOCIONAL

Objetivos:

- Conocer las emociones y sus características faciales de forma gráfica.
- Reconocer y nombrar las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y enojo).
- Imitar y reproducir diferentes emociones a través del lenguaje facial.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
Desfile de emociones	- Figuras de fomy con las expresiones emocionales básicas - Caja	10 minutos	En la actividad 3 se les pregunta a los niños que emoción dibujaron y cada coordinador la registra.	Se les comenta a los niños que a continuación se llevará a cabo un desfile. Se coloca una caja en la cual están las figuritas de fomy, en seguida se van sacando una por una para mostrárselas diciéndoles las características de cada una de ellas.
Las emociones son...	- Dibujos de personas que expresen cada una de las emociones	15 minutos		Se les explica que las emociones las podemos sentir todos y que hay diferentes formas de expresarlas. Posteriormente se explican las características físicas de cada emoción mostrando el dibujo correspondiente: a) Cuando sentimos alegría b) Cuando estamos tristes c) Cuando tenemos miedo d) Cuando estamos enojados
Mi cara refleja	- Un espejo por equipo de 5 participantes - Maquillaje artístico - Hoja - Crayolas	30 minutos		Trabajo en pequeños grupos: Por turnos se prestan el espejo y cuando tengan el espejo deben contemplar su cara y mover las distintas partes de ésta. Posteriormente se les pinta la cara de diferente color (por ejemplo, ojos verdes, cejas azules, nariz amarilla, labios rojos) y deben poner la cara que se indique. Se reproducen diferentes expresiones emocionales. En hojas de papel dibujan la emoción que ellos estén sintiendo (Las caras pueden ser de alegría, tristeza, miedo y enojo).

Sesión 3: CONCIENCIA EMOCIONAL

Objetivos:

- Identificar características físicas propias y de los demás.
- Distinguir emociones en los demás por medio de gestos
- Identificar y clasificar las emociones básicas.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
Todos los que...	- No se necesita	10 minutos	En la actividad 3, al terminar de pegar los recortes, cada coordinador registra si el niño clasificó correctamente y si indica el nombre de las 4 emociones.	Se les pide a los niños que formen un círculo y se les indica que cuando se les diga "todos los que..." y alguna característica física (por ejemplo, cabello largo, ojos cafés) los que corresponden a la descripción deberán cambiar de lugar y la persona que quede sin lugar pasará al centro y dirá la frase con otra característica física. Así sucesivamente hasta agotar las características de los niños.
Caras y gestos	- Papeles de colores - Bolsa	20 minutos		Se pide a los niños que formen un círculo. Dentro de una bolsa hay papelitos de colores con el nombre de alguna emoción (alegría, tristeza, miedo, enojo). Los niños van pasando a sacar un papel y deben expresar por medio de caras y gestos esa emoción para que los demás compañeros identifiquen a cuál se refieren.
Clasificando emociones	- Hojas blancas - Pegamento - Dibujos de personas expresando emociones	25 minutos		Se forman pequeños grupos de trabajo y se coloca en el centro pegamentos y recortes de expresiones emocionales. A cada niño se le entregarán 4 hojas, una por cada emoción, después se les pide que clasifiquen esas imágenes y las vayan pegando en la hoja que corresponde.

Sesión 4: CONCIENCIA EMOCIONAL

Objetivos:

- Identificar las emociones que se presentarán en la historia.
- Formar rostros representando las diferentes expresiones emocionales.
- Juntar parejas de expresiones emocionales

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
Cuento las emociones	- Dibujos de expresiones emocionales para cada niño	15 minutos	Mientras juegan memorama se le pregunta a cada niño el nombre de las 4 emociones y se registran las respuestas correctas	Se les cuenta una historia de manera grupal en la que aparecerán las diferentes emociones. Se les entregan los dibujos de las emociones y se les pide que las ordenen conforme se vayan presentando en la historia.
Cambio de rostro	- Modelos de diferentes partes de la cara (ojos, cejas, nariz, boca, y lagrimas). - Hojas con la silueta de una cabeza - Resistol	20 minutos	Mientras juegan memorama se le pregunta a cada niño el nombre de las 4 emociones y se registran las respuestas correctas	Se les dan a los niños las hojas con las cabezas y los diferentes modelos de partes de la cara para hacer diferentes caras de los estados emocionales.
Memorama emocional	- Un memorama por equipo	20 minutos	Mientras juegan memorama se le pregunta a cada niño el nombre de las 4 emociones y se registran las respuestas correctas	Se le entrega un memorama a cada equipo, se colocan todas las figuras boca abajo y, por turno, cada jugador elige una imagen, lo voltea para que todos lo vean y elige otra tratando de juntar pares, en cuyo caso se las quedan. Gana el que junte el mayor número de parejas.

Sesión 5: CONCIENCIA EMOCIONAL

Objetivos:

- Identificar emociones por medio del oído
- Identificar y expresar a través del cuerpo las diferentes expresiones emocionales.
- Identificar el estado emocional de cada día.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
Expresión emocional auditiva	- No se necesita	15 minutos	Cada coordinador registrará si el niño muestra corporalmente las 4 emociones durante la actividad del espejo.	<p>Se les explica a los niños que así como hemos aprendido a identificar emociones mediante gestos también podemos percibir por el oído las emociones de otros: si ríen, si dicen algo, si hacen algún ruido al llorar o enojarse. Se puede decir lo siguiente:</p> <p>(Con las manos en la cabeza) <i>¿Dónde tengo las manos?, ¿cómo lo saben? Porque pueden verlo con los... pero ahora cierran los ojos y déjenlos cerrados</i> (con las manos en la cintura) <i>¿ahora donde tengo las manos?, claro, no pueden saberlo porque con los ojos cerrados no vemos. Ahora abran los ojos y díganme donde tengo las manos, ¿cómo lo saben?, porque pueden ver con los... ¡y con los oídos?, muy bien con los oídos escuchamos. Pues ahora les pregunto, si estoy alegre y me río, ¿cómo saben que me estoy riendo?</i> (riéndose a carcajadas), <i>eso es, me pueden VER reír y me pueden OIR reír. Bueno pues ahora vamos a jugar a que no los oigo</i> (tapándose los oídos) <i>los veo pero no los oigo, ¿qué pueden hacer para que yo sepa que están alegres?, muy bien, si se ríen se que están alegres porque los veo sonrientes. ¿y qué pueden hacer para que yo sepa que están tristes?, recuerden que solo puedo verlos, muy bien, se que están tristes porque los veo llorar, ¿y cómo pueden hacer para que yo sepa que están enojados?, muy bien, los veo con la cara enojada y la boca torcida. ¿Y cómo puedo ver que tienen miedo?, muy bien.</i></p> <p><i>Ahora vamos a jugar a que no los veo</i> (tapándose los ojos), <i>los puedo oír pero no ver. ¿Qué pueden hacer</i></p>

				<p><i>para que yo sepa que están alegres?</i> (cuando den una respuesta audible se les dice): <i>muy bien, se que están alegres porque los oigo reír. ¿Pero cómo podría saber que están tristes si tengo los ojos cerrados?</i> (aceptar cualquier esfuerzo que hagan por gemir o sollozar, con tal que sea audible). <i>Tienen que estar muy tristes porque los oigo llorar. ¿Y cómo podría saber que están enojados?</i> (se aceptarán sus esfuerzos sin ser demasiado exigentes. Si no saben expresar acústicamente el enojo, se les pide que lo copien). Hacer el mismo juego para las demás emociones.</p>
Expresión emocional corporal: El espejo	- Dibujos de cuerpo completo de las expresiones emocionales	30 minutos		<p>Los niños se sientan formando un semicírculo y se les muestra una lámina que contiene 4 figuras humanas. Cada figura adopta una expresión corporal diferente. El adulto reproduce la expresión corporal de cada dibujo para que después los niños la imiten con su cuerpo.</p> <p>Se les explica a los niños que con el cuerpo también expresamos las emociones.</p> <p>A continuación se forman y van pasando al frente. Se colocan uno frente al otro (en cualquier posición, sentado, parado, de rodillas), uno hace de actor y el otro de espejo. El niño que representa el espejo debe actuar y reproducir con precisión los mismos movimientos, gestos y acciones que realiza el actor frente al espejo, (cuidando que dichas acciones se hagan simultáneamente) y adivinar de qué emoción se trata.</p> <p>Se modela primero para que los niños vean como se tiene que realizar la actividad.</p>
Señales de tráfico	- Mural con los nombres de los niños	15 minutos		<p>Se les dice a los niños: <i>Hoy me sentí...</i> (por ejemplo, contenta) <i>porque...(por ejemplo, todos trabajaron mucho).</i></p> <p>Después, individualmente se les va preguntando su estado y se coloca la imagen de la carita que represente su emoción al lado de su nombre o fotografía.</p>

Sesión 6: CAUSAS DE LAS EMOCIONES

Objetivos:

- Identificar qué situaciones provocan las emociones.
- Identificar qué situaciones provocan las emociones propias.
- Identificar el estado emocional de cada día.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
¿Cómo se sienten hoy?	- No se necesita	10 minutos	Mediante rúbricas en la actividad "El cubo de las emociones"	Se inicia la actividad haciéndoles preguntas a los niños sobre su estado: <ol style="list-style-type: none"> “¿Cómo se sienten hoy?” esperando a que contesten, se continuará indagando. “¿Recuerdan como se han sentido ésta última semana?” “¿Y el mes anterior?” En todas las preguntas se les dan opciones para contestar. Después se les pide que levanten la mano los que: <ol style="list-style-type: none"> Se sientan contentos este día Se sientan tristes este día Hayan sentido miedo en la semana Se hayan sentido enojados en la semana, etc.
El cubo de las emociones	Hojas con el nombre de las emociones para cada niño Cubo de las emociones para cada equipo	30 minutos		Se les pide a los niños que recuerden alguna vez que sintieron alguna de las 4 emociones aprendidas. Los coordinadores les ayudan a escribirlo en la hoja correspondiente. Cuando terminan se coloca todo el grupo en círculo y se pone el cubo en el centro. Cada niño va pasando a girarlo y según el lado que le corresponda tendrá que decir alguna situación propia en la que se haya sentido de esa manera. Tendrán que pasar todos los niños a girar el dado.
Señales de tráfico	- Mural con los nombres de los niños	10 minutos		Se les dice a los niños: <i>Hoy me sentí...</i> (por ejemplo, contenta) <i>porque...</i> (por ejemplo, todos trabajaron mucho). Después, individualmente se les va preguntando su estado y se coloca la imagen de la carita que represente su emoción al lado de su nombre o fotografía.

Sesión 7: CAUSAS DE LAS EMOCIONES

Objetivos:

- Dar posibles explicaciones a las causas de las emociones de los otros.
- Identificar qué situaciones provocan las emociones en los demás.
- Asociar las diferentes emociones a situaciones vividas.
- Identificar el estado emocional de cada día.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
¿Porqué?, porque...	Láminas con dibujos de diferentes acciones	20 minutos	Mediante rúbricas en la actividad "El reloj de las emociones"	<p>Se les dirá a los niñ@s lo siguiente: <i>Hoy vamos a jugar al juego de ¿por qué?, por qué.... Les voy a decir cómo se juega. Yo digo algo y ustedes me preguntarán ¿por qué? Estoy contenta (ellos preguntan ¿por qué?), pues por dos razones: porque hoy todos están trabajando muy bonito y porque ayer me regalaron un chocolate que me gusta mucho. ¿Cuántas razones tengo para estar contenta? Muy bien, dos razones.</i> <i>Ahora les voy a poner un problema diferente: ayer tuve mucho miedo, (los niños deben preguntar ¿por qué?), pues porque un perro me estaba ladrando muy fuerte y porque se fue la luz en mi casa. ¿Cuántas razones tengo para estar contenta? Muy bien, dos razones.</i> <i>Ahora vamos a poner el juego un poco más difícil, yo les pregunto ¿por qué? Y ustedes tienen que darme todas las razones que puedan, ¿listos?, empezamos: a Ángeles le gusta mucho ir a la playa, pero este domingo no fue, ¿por qué? (se anotan todas las respuestas, se puede sugerir alguna). Ahora les hare otra pregunta: Jorge siempre pelea con todos sus compañeros, ¿por qué?</i> A continuación se les muestran imágenes con diferentes acciones y se repite el juego, indagando las causas de porqué pueden estar alegres, tristes, enojados o con miedo.</p>
Lo que los otros sienten	- No se necesita	10 minutos		<p>Se le comenta a los niños que las personas sentimos emociones en diferentes situaciones así como las que ellos presentaron en la sesión anterior. Después se les pregunta a algunos niños: <i>¿A quién le gusta jugar?... ¿por qué?</i> <i>¿Cómo te sientes cuando</i></p>

			<p><i>juegas?</i> <i>¿Cómo te sientes cuando no juegas?</i></p> <p><i>Ahora pensemos en las cosas que hacen que la gente se sienta contenta, ¿quién recuerda alguna?</i> <i>Ahora pensemos en cosas que hace la gente cuando no se siente contenta, ¿quién recuerda alguna?</i> Así se hace con las demás emociones.</p>
El reloj de las emociones	- Reloj con sus dibujos emocionales - Laminas con historias	20 minutos	<p>Se coloca un reloj llamado "Reloj de las emociones" en un lugar visible para todos los niños. En él, en lugar de números, habrá diferentes dibujos que expresen un estado emocional diferente (alegría, enojo, tristeza, miedo).</p> <p>Después se les leen historias breves, ayudándose con imágenes que reflejen la historia expuesta. Una vez explicada la historia deberán poner las agujas del reloj en el dibujo que ellos creen que represente el estado emocional que viven los personajes ante tal situación. Se procurará que las historias sean parecidas o iguales a lo que viven los niños cotidianamente.</p>
Señales de tráfico	- Mural con los nombres de los niños	10 minutos	<p>Se les dice a los niños: <i>Hoy me sentí...</i> (por ejemplo, contenta) <i>porque...</i>(por ejemplo, todos trabajaron mucho).</p> <p>Después, individualmente se les va preguntando su estado y se coloca la imagen de la carita que represente su emoción al lado de su nombre o fotografía.</p>

Sesión 8: CAUSAS DE LAS EMOCIONES

Objetivos:

- Asociar las emociones con las situaciones que las provocan.
- Identificar el estado emocional de cada día.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
Cara-situación-consecuencia	- Frases con situaciones que provoquen una emoción - Caras que expresen las emociones - Pegamento - Hojas	25 minutos	Mediante rúbricas en la actividad "Cara – Situación – Consecuencia"	Se pide que los niños formen una fila y se explica que cada uno deberá pasar a una base (como las del baseball), en la primera tomarán una frase (que provoca una emoción), en la segunda tomarán la cara que exprese la emoción de la frase anterior, en la tercera tomarán una frase que indique la situación que provocó esa emoción. Finalmente se pegan los tres elementos en una hoja.
Dominó de emociones	Dominó de emociones por cada equipo	15 minutos		El dominó se juega en equipos de 4 pero las fichas no se reparten, sino que están sobre la mesa boca arriba. Empieza un alumno poniendo cualquier ficha y sigue el que está a su derecha, tomando la ficha que necesite para seguir el juego. Las fichas se pueden empalmar por la izquierda (poniendo junto a esta emoción una situación que corresponda), o por la derecha (poniendo junto a esta situación la emoción correspondiente. Al final, la serie de fichas debe cerrar por los dos lados y no debe sobrar ninguna, gana el grupo que cierre primero.
Señales de tráfico	- Mural con los nombres de los niños	10 minutos		Se les dice a los niños: <i>Hoy me sentí...</i> (por ejemplo, contenta) <i>porque...</i> (por ejemplo, todos trabajaron mucho). Después, individualmente se les va preguntando su estado y se coloca la imagen de la carita que represente su emoción al lado de su nombre o fotografía.

Sesión 9: CAUSAS DE LAS EMOCIONES

Objetivos:

- Escenificar corporalmente lo que sienten en cada situación.
- Valorar el grado de bienestar o malestar de las situaciones.
- Identificar el estado emocional de cada día.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
Escenificación de emociones	- Frases con situaciones	20 minutos	Mediante rúbricas en la actividad "Escenificación de emociones"	Se les pide a los niños que escenifiquen una situación, que identifiquen o etiqueten su estado emocional para que puedan expresar a los otros compañeros como se sienten en tal situación.
Termómetro de las emociones	- Termómetro de cartón - Hojas con termómetros para cada niño	20 minutos		Se les explica que cada uno de nosotros experimenta las emociones en diferentes grados (se ejemplificará con los coordinadores), después se les pide que expliquen una situación en la que se sintieron alegres, tristes, enojados o con miedo y que vayan evaluando en el "Termómetro de las emociones" cuál es el grado de malestar de dicha situación y que lo vayan anotando en sus propios termómetros.
Señales de tráfico	- Mural con los nombres de los niños	10 minutos		Se les dice a los niños: <i>Hoy me sentí...</i> (por ejemplo, contenta) <i>porque...</i> (por ejemplo, todos trabajaron mucho). Después, individualmente se les va preguntando su estado y se coloca la imagen de la carita que represente su emoción al lado de su nombre o fotografía.

Sesión 10: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Objetivos:

- Ejercitar el autocontrol mediante el juego.
- Experimentar la relajación para tranquilizarse.
- Experimentar sensaciones que nos ayuden a sentirnos mejor.
- Identificar el estado emocional de cada día.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
El juego de Simón dice	- No se necesita	15 minutos	Registrar si las respuestas del juego Simón dice son correctas o incorrectas.	Se les explica a los niños que el juego consiste en cumplir las órdenes que se les da, pero solo si antes de la orden se ha dicho " <i>Simón dice...</i> ", si no deben ignorarla.
Un paseo por el cielo	- Música de relajación	15 minutos		Pedir a los niños que se pongan en un lugar confortable. Se les pide que cierren los ojos mientras comienza a sonar la música. Decirles que van a dar un paseo por el cielo. Que piensen que se están subiendo a una nube, se les puede decir lo siguiente: " <i>ves el cielo azul y sientes la lluvia fresca a nuestro alrededor. Vuela en tu nube azul a un lugar donde puedas estar completamente tranquilo</i> ". Después de 5 o 10 minutos explicarles que ya es tiempo de dejar la nube y regresar al salón. Apagar la música y decir a los niños que se despierten suavemente mientras estiran sus brazos y sus piernas.
No pares de reír y abrazo musical	- Música	15 minutos		Se les pide a los niños que deben hacerles cosquillas a los compañeros. Los coordinadores se incorporan con ellos para establecer ese contacto corporal. Se pone música alegre durante la actividad. Después se les pide que cuando la música pare tendrán que abrazarse según el número de personas que se les indique hasta llegar a un gran abrazo de todo el grupo.
Señales de tráfico	- Mural con los nombres de los niños	10 minutos		Se les dice a los niños: <i>Hoy me sentí...</i> (por ejemplo, contenta) <i>porque...</i> (por ejemplo, todos trabajaron mucho). Después, individualmente se les va preguntando su estado y se coloca la imagen de la carita que represente su emoción al lado de su nombre o fotografía.

Sesión 11: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Objetivos:

- Descubrir formas de canalizar la emoción de tristeza.
- Descubrir formas de canalizar la emoción de miedo.
- Identificar el estado emocional de cada día.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
¿Qué puedo hacer cuando me sienta triste? El oso Bubú	- Historia - Imágenes para soporte visual - Oso de juguete (u otro animal de peluche) - Caja de "curitas"	25 minutos	Cada niño deberá decir alguna situación que debe hacer cuando se sienta triste y una para cuando se sienta con miedo.	Los niños se sientan formando un semicírculo. Se les cuenta una historia en la que el personaje se encuentra triste. Y se les anima a que digan cosas que pueden hacer para mejorar ese estado. Si no dan opciones se les dan ejemplos. Y se les explica que lo más importante es que les contemos a las demás personas lo que nos pasa y eso ayudará a sentirnos mejor. Después se le coloca un curita al oso y se les muestra diciéndoles que el oso Bubú está muy triste porque se ha hecho una herida. Preguntarles como piensan que se hirió (aceptar todas las respuestas). Después se les pregunta <i>¿Qué podemos hacer para que se sienta mejor?</i> Dejar que los niños digan lo que harán para reconfortarlo y darles un curita para que la peguen en cualquier parte del oso.
¿Qué puedo hacer cuando me sienta con miedo? Contraer y relajar	- Historia - Imágenes para soporte visual	25 minutos		Los niños se sientan formando un semicírculo. Se les cuenta una historia en la que el personaje se encuentra con miedo y se les anima a que digan cosas que pueden hacer para mejorar ese estado. Si no dan opciones se les dan ejemplos. Y se les explica que lo más importante es que les contemos a las demás personas lo que nos pasa y eso nos ayudará a sentirnos mejor. Después se les explica que una forma de controlar el miedo es mediante las técnicas de relajación, recordando la actividad de "Un paseo por el cielo". A continuación se coloca a los niños en una posición confortable y se les enseña una técnica de relajación por medio de la respiración, se les puede decir:

				<p><i>“Respiremos notando nuestra respiración, sacando el aire y metiéndolo suavemente, inflando la panza cada vez que entra el aire, unos minutos juntos respiramos. Uno, inflamamos la panza; dos, aguantamos el aire, sin forzarnos; tres, sacamos el aire; cuatro, aguantamos un momento. Uno, otra vez respiramos metiendo el aire; dos retenemos un momento el aire; tres, soltamos todo el aire; cuatro dejamos el aire afuera. Volviendo a respirar, uno, dos, tres y cuatro. Durante varios minutos hasta regresar a la calma. Respiramos y sentimos todo el cuerpo.</i></p> <p>En seguida se les hace contraer y relajar el cuerpo alternadamente se les puede decir: <i>“Aprieten todo lo que puedan, todo...más apretado todavía.</i> Esta fase de contracción debe durar de 3 a 6 segundos para que siga el más completo relajamiento, teniendo cuidado en dar dichas instrucciones de una manera compatible con el nivel de entendimiento del niño (por ejemplo <i>“vuélvete como una nube”, “saca todos los huesos de tus músculos”</i>). Después de haber ejecutado varias contracciones, se les debe pedir que contraigan los músculos la mitad de todo lo duro que puedan hacerlo, y después de hacer esto unas cuantas veces, indicarles que lo hagan una cuarta parte del máximo. En todas estas fases de contracción se deben intercalar ejercicios de respiración relajada y profunda.</p>
Señales de tráfico	- Mural con los nombres de los niños	10 minutos		<p>Se les dice a los niños: <i>Hoy me sentí... (por ejemplo, contenta) porque...(por ejemplo, todos trabajaron mucho).</i></p> <p>Después, individualmente se les va preguntando su estado y se coloca la imagen de la carita que represente su emoción al lado de su nombre o fotografía.</p>

Sesión 12: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Objetivos:

- Descubrir formas de canalizar la emoción de enojo.
- Ejercitar el autocontrol en situaciones de enojo.
- Identificar el estado emocional de cada día.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
¿Qué puedo hacer cuando me siento enojado? Botellas antiestrés	- Historia - Imágenes para soporte visual - Botellas de plástico - Colorante - Diamantina - Agua - Aceite	30 minutos	El niño debe mantenerse quieto el mayor tiempo posible mediante la técnica de la tortuga.	La actividad consiste en hacer varias botellas de “antiestrés” para que, al agitarlas, los niños puedan tranquilizarse, relajarse o eliminar la frustración o el enojo. Se forman pequeños grupos y se les muestran las diferentes botellas para que elijan la que más les guste y la hagan. <i>Botella silenciosa:</i> echar media taza de agua en la botella. Agregar colorante. Cerrar y mover la botella para cubrir los lados mientras nos calmamos. <i>Botella enojada:</i> Echar una taza de agua en una botella. Agregar colorante y un chorro de detergente. Cerrar y agitar para echar fuera el enojo. <i>Botella del sueño:</i> Poner varias cucharadas de diamantina en la botella. Agregar colorante y agua. Cerrar, dar vuelta a la botella y ponerse a soñar. <i>Botella de relajación:</i> Llenar 2/3 de la botella con agua. Añadir varias gotas de colorante, luego llenarla hasta arriba con aceite, cerrar la botella y moverla suavemente de acá para allá mientras se relajan.
Técnica de la tortuga	- No se necesita	10 minutos		Se les explica a los niños que otra forma de manejar situaciones de enojo es mediante algunas técnicas de relajación como las aprendidas y otra en particular es la de la “Tortuga”. Se les dice que cuando sientan que están a punto de pelear con alguien deben imaginar que son una tortuga que se retira dentro de su caparazón. Deberán mantener los brazos a los costados del cuerpo, los pies juntos, y bajar la barbilla hasta el cuello. Deben hacerlo mientras cuentan lentamente hasta diez, respirando profundamente en cada número.
Señales de tráfico	- Mural con los nombres de los niños	10 minutos		Se les dice a los niños: <i>Hoy me sentí...</i> (por ejemplo, contenta) <i>porque...</i> (por ejemplo, todos trabajaron mucho). Después, individualmente se les va preguntando su estado y se coloca la imagen de la carita que represente su emoción al lado de su nombre o fotografía.

Sesión 13: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Objetivos:

- Reconocer las consecuencias de los berrinches así como aprender a controlarlos.
- Dar respuestas asertivas ante situaciones problemáticas
- Identificar el estado emocional de cada día.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
La fiesta de cumple	- Muñecos de los diferentes personajes	20 minutos	Mediante rúbricas para la actividad "Sirve – No sirve"	Se realiza la obra de teatro "La fiesta de cumple". Después se les hacen preguntas sobre la comprensión de la obra y se les pide que nombren las consecuencias de los berrinches así como de las posibles soluciones que encuentren. Se les dan ejemplos de repuestas adecuadas que podrían dar.
Sirve – no sirve	- Lista de frases - Tarjetas color rojo - Tarjetas color verde	25 minutos		Se les explica a los niños que al elegir como respondemos ante las situaciones que nos provocan diferentes emociones podemos controlarnos o no, y que lo adecuado es poder controlarnos a no gritar, pegar, insultar, etc., por lo que es mucho mejor hablar con calma y tratar de resolver las cosas de la mejor manera posible. Cuando se nos presentan situaciones que pueden alterarnos, ya sea haciéndonos enojar o lo contrario ponernos tristes y llorar, poder controlarlas, estar tranquilos, dialogar con las personas para poder solucionar los conflictos que tenemos con las demás personas. Después se les presenta un cartel en el que hay diferentes situaciones con 2 posibles respuestas (una agresiva-mala y una asertiva-buena). Se les pide a los niños que vayan pasando y se les lee una frase con sus posibles respuestas, él tendrá que poner su cartón verde en la respuesta asertiva y el rojo en la agresiva.
Señales de tráfico	- Mural con los nombres de los niños	10 minutos		Se les dice a los niños: <i>Hoy me sentí...</i> (por ejemplo, contenta) <i>porque...</i> (por ejemplo, todos trabajaron mucho). Después, individualmente se les va preguntando su estado y se coloca la imagen de la carita que represente su emoción al lado de su nombre o fotografía.

Sesión 14: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Objetivos:

- Repasar los conocimientos adquiridos durante el taller

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
Rally	- Tablero para cada equipo - Fichas - Dados	40 minutos	El coordinador de cada grupo debe registrar las respuestas correctas de cada niño.	Se les explica a los niños que la siguiente actividad será un rally, y que la realizarán con los equipos ya formados. Las instrucciones son que deben contestar o realizar las actividades y llegar hasta el final. En el rally las actividades a desarrollar serán en torno a los temas vistos durante todo el taller, enfatizando en las estrategias para controlar las emociones (en las que se les describe una situación y se les pregunta cuál es la mejor manera de responder a la situación presentada). Los que den mejores respuestas y terminen en menor tiempo serán los ganadores.
Señales de tráfico	- Mural con los nombres de los niños	15 minutos		Se les dice a los niños: <i>Hoy me sentí...</i> (por ejemplo, contenta) <i>porque...</i> (por ejemplo, todos trabajaron mucho). Después, individualmente se les va preguntando su estado y se coloca la imagen de la carita que represente su emoción al lado de su nombre o fotografía.

Sesión 15: APLICACIÓN DEL POSTEST Y DESPEDIDA

Objetivos:

- Recolectar los datos que servirán como segunda medición sobre las habilidades emocionales de los niñ@s y clausura del taller.
- Entregar reconocimientos a los niños como agradecimiento por su participación en el taller.

Actividad	Material	Tiempo	Evaluación	Desarrollo
Aplicación del postest	- Postest para cada niño	30 minutos	Mediante rúbricas de la sesión	Los niños pasan con cada psicóloga, de forma individual, para contestar el cuestionario sobre habilidades socioemocionales. Mientras los niños van pasando, los demás realizan un dibujo de lo que más les gustó en el taller.
Entrega de reconocimientos	- Reconocimiento para cada niño	30 minutos		Se les dará las gracias a todos por su participación, entregándoles un reconocimiento y recordándoles que todo lo aprendido podrán utilizarlo en su vida, con su familia, sus amigos, maestros, etc.

ANEXO 3
CUADERNILLO DE REGISTRO

REGISTRO DIARIO DE
HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES



CONTENTO



TRISTE



ASUSTADO



ENOJADO

Nombre: _____

Edad: _____

Número de hermanos: _____

Lugar que ocupa entre los hermanos: _____

BIENVENIDA Y PRETEST

SESIÓN 1

Fecha: _____

	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad	El niño coopera y comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad por petición de las coordinadoras	El niño no coopera ni comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad aún con la petición de las coordinadoras
Elaboración de distintivos			
	El niño participa activamente en las actividades y se integra al grupo	El niño participa activamente en las actividades y se integra al grupo por petición de las coordinadoras	El niño no participa activamente en las actividades ni se integra al grupo, aún con la petición de las coordinadoras
Actividades de presentación			
	Se aplicó el pretest completo sin ningún inconveniente	Se aplicó el pretest incompleto o con algún inconveniente	No se aplicó el pretest
Pretest			

CONCIENCIA EMOCIONAL

SESIÓN 2

Fecha: _____

Registrar la emoción que nos dice en la actividad 3: Mi cara refleja.



SESIÓN 3

Fecha: _____

Registrar las emociones que nos dice en la actividad 3: Clasificando emociones.



1	2	3	4
---	---	---	---



1	2	3	4
---	---	---	---



1	2	3	4
---	---	---	---



1	2	3	4
---	---	---	---

SESIÓN 4

Fecha: _____

Registrar los rostros que puede formar y nombrar en actividad 3: Cambio de rostro.









SESIÓN 5

Fecha: _____

Registrar en actividad 2: "El Espejo"





EMOCIÓN	SOLO CARA	CARA Y CUERPO	CARA, CUERPO Y AUDITIVO

CAUSAS DE LAS EMOCIONES

SESIÓN 6

Fecha: _____





Registrar en la actividad 2: El cubo de las emociones

EMOCIÓN	Relaciona la emoción con la situación que la provoca (4 emociones)	Relaciona algunas emociones con la situación que las provoca (3 ó 2 emociones)	Se le dificulta relacionar emociones con la situación que las provoca (1 o ninguna emoción)
			
			
			
			

SESIÓN 7

Fecha: _____





Registrar en la actividad 3: El reloj de las emociones

EMOCIÓN	Comprende la emoción que están expresando y sintiendo los demás (4 situaciones)	Comprende algunas emociones que están expresando y sintiendo los demás (3 ó 2 situaciones)	Comprende limitadamente la emoción que están expresando y sintiendo los demás (1 o ninguna situación)
			
			
			
			

SESIÓN 8

Fecha: _____





Registrar en actividad 1: Cara – Situación – Consecuencia

EMOCIÓN	Relaciona en su hoja las emociones con su expresión correspondiente (4 emociones)	Relaciona en su hoja algunas emociones con su expresión correspondiente (3 ó 2 emociones)	Se le dificulta relacionar en su hoja emociones con su expresión correspondiente (1 o ninguna emoción)
			
			
			
			

SESIÓN 9

Fecha: _____

Registrar en la actividad 1: Escenificación de emociones

EMOCIÓN	Relaciona las emociones con su expresión correspondiente (4 emociones)	Relaciona algunas emociones con su expresión correspondiente (3 ó 2 emociones)	Se le dificulta relacionar emociones con su expresión correspondiente (1 o ninguna emoción)
			
			
			
			

REGULACIÓN EMOCIONAL

SESIÓN 10

Fecha: _____

Registrar en la actividad Simón dice... (2)

	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
Tocar la cabeza		
Abrazar		
Aplaudir		
Cantar		
Sentarse		

SESIÓN 11

Fecha: _____

Registrar individualmente al final de la sesión.





SESIÓN 12





Fecha: _____

El niño deberá mantenerse quieto el mayor tiempo posible mediante la técnica de la tortuga.

TIEMPO _____

SESIÓN 13





Fecha: _____

EMOCIÓN	Expresa respuestas asertivas (4 emociones)	Expresa algunas respuestas asertivas (3 ó 2 emociones)	Se le dificulta expresar respuestas asertivas (1 o ninguna emoción)
			
			
			
			

SESIÓN 14

Fecha: _____

Registrar durante toda la sesión

EMOCIÓN	Control emocional	Causas de las emociones	Regulación emocional
			
			
			
			

DESPEDIDA Y POSTEST

SESIÓN 15

Fecha: _____

	Se aplicó el postest completo sin ningún inconveniente.	Se aplicó el postest incompleto o con algún inconveniente.	No se aplicó el postest al niño.
Postest			

	El niño participa activamente en las actividades y se integra al grupo.	El niño participa activamente en las actividades y se integra al grupo por petición de las coordinadoras.	El niño no participa activamente en las actividades ni se integra al grupo, aún con la petición de las coordinadoras.
Entrega de reconocimientos			