



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS
EMOCIONALES EN NIÑOS
PREESCOLARES. UNA PERSPECTIVA
SOCIOCULTURAL**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A

MARÍA LUISA LUNA DÍAZ

DIRECTOR

MTRO. JAVIER ALATORRE RICO

REVISORA

DRA. MARQUINA TERÁN GUILLÉN



México, D.F.

Enero de 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*Dime y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo.*

Benjamin Franklin

Agradecimientos

A Leonor, por ser el apoyo incondicional que siempre he tenido, por su esfuerzo incansable, por estar siempre preocupada por mí y por mis logros y porque su dedicación y profesionalismo son ejemplo de vida para mí.

A Efraín, por su ejemplo de lucha y trabajo, que es fundamental para alcanzar mis metas; por su interés en mi desarrollo personal y profesional, por creer en mí y darme siempre la libertad de realizar lo que deseo para lograr mis sueños.

A Diego, por ser aún hoy mi compañero de juegos, por todo lo que hemos compartido juntos y por su apoyo y compañía, que son esenciales en mi vida.

A las personas que contribuyeron con sus conocimientos y experiencia en la realización de este trabajo; en especial a Javier Alatorre, quien además me transmitió su interés y preocupación por la educación y fue una guía muy valiosa y cálida durante todo este proceso.

A Marquina Terán, Elisa Saad, Emma Roth y Patricia Moreno porque su interés, sus comentarios y cuestionamientos enriquecieron mi trabajo.

A todos mis profesores de licenciatura, porque cada uno de ellos me mostró una pequeña parte de lo que es esta maravillosa ciencia.

A las docentes y todo el personal del CENDI que colaboró en el proyecto poniendo su máximo empeño y apoyándome con su invaluable experiencia; y de manera muy especial a los niños y niñas que jugaron y trabajaron con mi guía y acompañamiento, que me enseñaron infinidad de cosas y de los que guardo recuerdos imborrables.

A mis amigos, en especial a Sofía, Indira y Vanessa, por ser para mí la alegría, el ejemplo y un sostén imprescindible. A Juan Pablo, por su amor, su interés, sus palabras de aliento, su comprensión y su compañía constante en esta última etapa.

A todas las personas que estuvieron presentes en mi vida durante este proceso y que dejaron una huella, de diversas maneras, en la consecución de esta meta.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo promover el desarrollo de competencias emocionales en un grupo de 38 niñas y niños de entre 3 y 5 años de edad que cursaban el segundo y tercer grado de preescolar en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) de la Ciudad de México. Las competencias emocionales fueron conceptualizadas como el conjunto de capacidades que permiten comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales, e incluyen la comprensión e identificación, la regulación y la comunicación emocionales. El trabajo con los alumnos, de ocho semanas de duración, se realizó desde dos escenarios distintos: dentro del salón de clases y en casa. Para ello se diseñó, previamente, un conjunto de actividades para aplicarse dentro del aula con el apoyo de las docentes; y otro conjunto de actividades diferentes, para implementarse dentro del contexto familiar de los alumnos, con el apoyo de alguno de sus cuidadores. Todas fueron diseñadas dentro del marco de la perspectiva sociocultural, desde la cual se entiende que la experiencia, comprensión, regulación y comunicación emocionales se desarrollan y modifican en un individuo a partir de su interacción con miembros más experimentados del grupo social. Antes y después de la intervención se evaluó el nivel de desarrollo de competencias emocionales con un instrumento especialmente diseñado para este trabajo. Además, un grupo control con características similares a las del grupo intervenido fue evaluado de la misma forma. Los resultados indican que las actividades implementadas fueron exitosas para incrementar el nivel de desarrollo de competencias emocionales en los preescolares, permitiendo así concluir que el trabajo desde esta perspectiva produce cambios positivos en el desarrollo. Finalmente, se insiste en la importancia de integrar en la práctica educativa la implementación de actividades que fomenten, desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias emocionales a edades tempranas.

Palabras clave: identificación de emociones, regulación emocional, expresión emocional, competencias, perspectiva sociocultural.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES	17
1.1 La importancia del desarrollo de competencias emocionales	17
1.1.1 El establecimiento de relaciones interpersonales	18
1.1.2 Los síntomas externalizados de la conducta	19
1.1.3 Los síntomas internalizados de la conducta	20
1.1.4 El desarrollo cognitivo	22
1.2 Antecedentes	23
1.2.1 Los dos grandes modelos que explican el manejo y comprensión de fenómenos emocionales	24
1.2.2 La inteligencia emocional	25
1.3 Las competencias	28
1.3.1 De los contenidos a las competencias	28
1.3.2 ¿Qué son las competencias?	29
1.3.3 Implicaciones al utilizar un modelo basado en competencias	30
1.4 Las competencias emocionales	31
1.4.1 ¿Qué son las competencias emocionales?	31
1.4.2 Comprensión e identificación de emociones	33
1.4.3 Regulación emocional	36
1.4.4 Comunicación de emociones	39

	1.4.5 La interrelación entre las tres competencias emocionales	41
	1.5 Las competencias emocionales y las sociales	43
CAPÍTULO 2.	EL DESARROLLO EMOCIONAL DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	47
	2.1 El origen sociocultural de las emociones	47
	2.1.1 La línea natural y la línea cultural en el desarrollo emocional	48
	2.1.2 Diferencias culturales en la experiencia y manejo de emociones	52
	2.2 El proceso de internalización de formas culturalmente apropiadas de concebir las emociones	62
	2.2.1 Las herramientas simbólicas y la mediación semiótica	63
	2.2.2 La cultura desde la perspectiva sociocultural	65
	2.2.3 Las emociones como sistema simbólico	69
	2.2.4 El modelo cultural	71
	2.2.5 El nivel institucional	73
	2.2.6 De los padres a los hijos: la prolepsis	74
	2.2.7 Formas específicas de internalización de las emociones como sistema simbólico	75
	2.3 Factores que influyen en el proceso de desarrollo emocional	94
	2.3.1 Características del individuo	96
	2.3.2 La familia	99

	2.3.3 Los centros de cuidado infantil y la escuela	111
	2.3.4 El contexto social y cultural	117
CAPÍTULO 3.	FOMENTO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS. TRABAJOS PREVIOS	121
	3.1 Características generales de las actividades o estrategias de intervención más importantes	122
	3.1.1 Objetivos	122
	3.1.2 Características de la población a la que están dirigidos	124
	3.2 Componentes de las intervenciones	126
	3.2.1 Actividades dirigidas a niños con el apoyo del personal docente	127
	3.2.2 Trabajo dirigido a padres de familia	127
	3.2.3 Trabajos multicomponente	128
	3.3 Competencias generales y específicas que se han logrado desarrollar a través de trabajos previos	129
	3.3.1 Comprensión e identificación de emociones	130
	3.3.2 Regulación emocional	130
	3.4 Estrategias, materiales y actividades que se han utilizado para desarrollar las competencias emocionales en niños	131
	3.4.1 Como parte del trabajo con los niños	132
	3.4.2 Como parte del trabajo de preparación a los docentes	136
	3.4.3 Como parte del trabajo de preparación a los padres de familia	138

CAPÍTULO 4.	LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL	141
	ÁMBITO ESCOLAR	
	4.1 El desarrollo emocional como parte de la educación formal	142
	4.2 La inserción de aspectos relacionados con el desarrollo emocional en el currículum mexicano: el Programa de educación preescolar	143
	4.2.2 Descripción general del Programa de educación preescolar	144
	4.2.3 Desarrollo personal y social como campo formativo	147
CAPÍTULO 5.	MÉTODO	151
	5.1 Planteamiento del problema	151
	5.2 Objetivos	153
	5.3 Participantes	153
	5.4 Escenario	155
	5.5 Tipo de estudio y diseño	155
	5.6 Instrumentos	156
	5.7 Procedimiento	158
	Fase 1: Presentación de la intervención a docentes y padres de familia	158
	Fase 2: Preparación a docentes para implementar las actividades	159
	Fase 3: Evaluación inicial de las competencias emocionales de los alumnos del grupo experimental y del grupo control	160

	Fase 4: Implementación de las actividades: actividades en el aula y actividades realizadas en casa, con la participación de padres de familia	161
	Fase 5: Evaluación del impacto en los alumnos del grupo experimental y del grupo control	165
CAPÍTULO 6.	RESULTADOS	167
	6.1 Impacto de la intervención en el desarrollo de competencias emocionales	167
	6.2 Cambio en la comprensión e identificación de emociones y en la regulación emocional	168
	6.2.1 Comprensión e identificación de emociones	169
	6.2.2 Regulación emocional	170
	6.3 Ilustración del cambio en la comprensión e identificación de emociones y en la regulación emocional	171
	6.3.1 Ilustración del cambio en la comprensión e identificación de emociones	171
	6.3.2 ilustración del cambio en la regulación emocional	173
CAPÍTULO 7.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	183
	Discusión	183
	Conclusiones	192
	Aportaciones a la práctica y a la teoría	193
	Limitaciones y sugerencias	194
REFERENCIAS	197
ANEXOS	208

INTRODUCCIÓN

Existe una preocupación creciente y relativamente reciente por el desarrollo del área emocional en los niños en el ámbito escolar. Esto se debe, en parte, a los datos derivados de numerosas investigaciones que señalan la relación entre el desarrollo inadecuado de competencias emocionales con el fracaso escolar, así como con la aparición de problemas internalizados y externalizados de conducta. Además, el éxito en el área emocional se ha relacionado con el adecuado establecimiento de relaciones interpersonales y esta última, a su vez, se vincula con el desarrollo en todas las áreas del ser humano, ya que el paso hacia formas maduras de pensar la realidad, se da gracias a la negociación de significados con miembros más experimentados de la cultura.

La forma como una persona comprende, identifica, regula y comunica sus emociones se desarrolla culturalmente. Este proceso de transmisión del modelo cultural sucede con el apoyo del mediador social a través del uso de símbolos, lo que se traduce, finalmente, en las formas socialmente valoradas de interpretar la realidad y de actuar en ella; que no es otra cosa que la participación en la cultura. Las carencias en el proceso de desarrollo emocional se atribuyen a la falta de oportunidades para experimentar situaciones ricas y variadas que permitan comprender y emplear los sistemas de símbolos conformados socialmente.

El proceso de internalización de la cultura para el desarrollo de competencias emocionales, es un proceso que comienza desde el nacimiento y que se extiende durante toda la vida del individuo. Por esta razón, un desarrollo inapropiado, entendido como la falta de experiencias adecuadas, puede tratar de neutralizarse desde edades muy tempranas. Este es precisamente el papel de la escuela.

Por todo lo anterior, en este trabajo se propone el fomento al desarrollo de competencias emocionales en niños preescolares, a partir de la implementación de una serie de actividades desarrolladas dentro de un marco sociocultural. Esto

implica la integración de recursos culturales; es decir, herramientas simbólicas materializadas en productos socialmente valorados en nuestra comunidad cultural, así como la preparación de situaciones significativas dentro de nuestro grupo social, que conlleven el desafío constante de percibir la realidad de formas cada vez más maduras, con el apoyo de miembros más maduros, ya se trate del docente, los cuidadores o de los pares más capacitados.

La intervención, que incluyó el trabajo en las aulas y con los padres de familia durante ocho semanas, se llevó a cabo en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) de la Ciudad de México, de la delegación Miguel Hidalgo. Participaron como grupo experimental 38 niños, de entre tres y cinco años, que cursaban el segundo y tercer grado de preescolar. Los resultados obtenidos demuestran el éxito del trabajo realizado, tras lo cual se concluye que el trabajo desde esta perspectiva, dentro del ámbito escolar y en edades tempranas, tiene efectos significativos positivos en el desarrollo emocional de los niños.

La implementación de la serie de actividades diseñadas para este trabajo resulta útil para alcanzar algunos de los aprendizajes incluidos en el campo formativo: Desarrollo personal y social, propuestos para el primer periodo escolar por la SEP, por lo que puede emplearse en su totalidad o de manera parcial para cubrir algunas de las necesidades del área emocional y social del niño preescolar.

CAPÍTULO 1. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

El término competencias emocionales ha pasado por un largo proceso antes de definirse de la forma en la que se presenta en este trabajo. La manera de concebir el manejo de los fenómenos emocionales se ha ido transformando a través del tiempo, desde el modelo centrado en rasgos de la personalidad hasta la concepción basada en competencias. A lo largo de este proceso se han incluido elementos relacionados con conceptos, como el de inteligencia emocional. Este capítulo se inicia con una explicación de la importancia del desarrollo emocional, integrando datos empíricos que relacionan algunos aspectos de esta área del desarrollo con el de otras áreas. Posteriormente, se explica lo que son las competencias y, más concretamente, cómo se conceptualizan en este trabajo las competencias emocionales. También se describe cada una de estas competencias y sus elementos constituyentes para, finalmente, hablar de la relación que tienen estas capacidades entre sí, de los puntos en común y de la frontera con respecto a las competencias sociales.

1.1 La importancia del desarrollo de competencias emocionales

En la actualidad, existe una marcada inclinación en el ámbito educativo por los contenidos relacionados con el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Sin embargo, ha comenzado un proceso de inserción de contenidos relacionados con el desarrollo social y emocional de los niños en los procesos de instrucción, ya que el modo en el que un individuo experimenta emociones y las formas particulares por medio de las cuales comprende, regula y comunica su estado emocional tienen fuertes repercusiones en muchos aspectos de la vida de todo ser humano.

Las formas y niveles inadecuados de desarrollo de competencias emocionales contribuyen a la generación de dificultades en diversas áreas del desarrollo, que pueden manifestarse en ese momento de la vida del individuo o a una edad más

tardía. A continuación, se describe la relación que se ha encontrado entre el desarrollo de los diferentes elementos que conforman las competencias emocionales con el desarrollo de otras áreas y capacidades humanas.

1.1.1 El establecimiento de relaciones interpersonales

En primer lugar, veremos cómo influyen las competencias emocionales en el establecimiento de las relaciones interpersonales, ya que se ha señalado que estas dependen en gran medida de la capacidad del niño para identificar sus propias emociones: cómo es necesario hablar de ellas con claridad y expresar los estados emocionales de manera pertinente, controlando las reacciones exageradas o inapropiadas de acuerdo con cada contexto. Las relaciones, de este tipo, son importantes, pues el *otro* juega siempre un papel esencial en cualquier proceso del desarrollo del ser humano.

Al respecto, Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein y Sheilds (2006) argumentan que la habilidad para regular las emociones negativas es el componente más importante para tener éxito social en el ambiente escolar. Acerca de esta relación, Eisenberg, Cumberland y Spinrad (1998) sugieren que las personas que son incapaces de modular la intensidad, duración y frecuencia de sus respuestas emocionales y del comportamiento ligado a la emoción, probablemente, experimentarán emociones en un nivel de intensidad demasiado alto, lo que los puede llevar a comportarse en formas que comprometen la calidad de sus interacciones sociales.

Parece ser que el nivel de manejo de vocabulario relacionado con las emociones (Miller, Gouley, Seifer, Zakriski, Eguía y Vergnani, 2005) y la precisión en el reconocimiento de emociones en los demás (Miller, *et al.* 2005; Leppänen y Hietanen, 2001; Ensor y Hughes, 2005), también se relacionan con el ajuste social en los niños. De la misma forma, Denham, Caverly, Schmidt, Blair, DeMulder, Caal, Hamada y Mason (2002) sostienen que cuando los preescolares tienen

dificultades para comprender las emociones, presentan menos conductas prosociales hacia sus pares y son catalogados como niños menos competentes socialmente por parte de sus maestros, también son menos aceptados por sus compañeros. Esto apunta a que la falta de conocimiento emocional coarta la habilidad de un preescolar de reaccionar apropiadamente hacia los otros, minando sus relaciones con los demás.

Finalmente, los hallazgos de Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman y Youngstrom (2001) sugieren la posibilidad de que la influencia de las competencias emocionales sobre las sociales no se observa de manera inmediata, sino a largo plazo. Estos autores encontraron que la habilidad para identificar emociones en los otros, entre otras habilidades, es un factor que contribuye a la predicción del comportamiento socialmente aceptado en años posteriores.

1.1.2 Los síntomas externalizados de la conducta

El desarrollo inadecuado de competencias emocionales socava la vida social del individuo, pues puede propiciar la manifestación de síntomas externalizados de la conducta. Esta afirmación resulta evidente en el caso particular de la regulación insuficiente o inadecuada de las emociones, en especial del enojo, que puede predecir conductas agresivas en los niños en edad escolar (Zeman, Shipman y Suveg, 2002; y Bohnert, Crnic y Lim, 2003), así como abuso escolar y victimización (Shields y Cicchetti, 2001). De acuerdo con Southam-Gerow y Kendall (2002), los síntomas externalizados de conducta, como la conducta agresiva, se generan a partir de una regulación insuficiente, tanto de la experiencia como de la expresión de la emoción. De acuerdo con Batum y Yagmurlu (2007), la experiencia emocional y el comportamiento son dimensiones separadas que operan juntas para predecir este tipo de problemas.

Es probable que las deficiencias en la regulación emocional puedan, a su vez, estar ligadas con un desarrollo inadecuado de habilidades de comprensión y

expresión emocional. Por ejemplo, la capacidad poco desarrollada para reconocer las propias emociones y hablar de ellas de formas socialmente aceptadas, da lugar a la manifestación de conductas agresivas. Esta suposición surge de los hallazgos de Bohnert, Crnic y Lim (2003), quienes reportan que los niños que presentan conductas agresivas tienden a dar indicaciones menos sofisticadas para hablar de sus propias emociones. Esto es consistente con los resultados de otros estudios, expuestos por los mismos autores, en los que se reporta que los niños en edad escolar con síntomas externalizados de la conducta muestran más dificultad para describir las causas de las emociones y, por lo tanto, utilizan indicaciones menos complejas con respecto al reconocimiento de emociones en ellos mismos.

1.1.3 Los síntomas internalizados de la conducta

No es únicamente por su importancia en el ámbito de las relaciones con los otros que las competencias emocionales deben desarrollarse con éxito en el individuo. Existen consecuencias de un inadecuado desarrollo emocional, como la depresión y la ansiedad, que además de influir de manera negativa al establecimiento de relaciones interpersonales, también deterioran el sentimiento de bienestar personal del individuo, Por esta razón, deben ser consideradas factores de riesgo independientes de su contribución al desarrollo social.

Mientras que el control insuficiente de las emociones y su expresión da pie a la aparición de síntomas externalizados de la conducta, el control exagerado o la inhibición de la expresión emocional, por lo general, originan síntomas internalizados (Southam-Gerow y Kendall, 2002); de acuerdo con Weiss, Goebel, Page, Wilson y Warda (1999), el control excesivo de las emociones y su expresión lleva a la inhibición, la timidez y el miedo al ambiente. Los resultados de Bohnert, Crnic y Lim (2003) dan fuerza a esta propuesta, ya que encontraron que la modulación adecuada de las expresiones de enojo se asocia negativamente con altos niveles de síntomas internalizados.

La calidad de los procesos de regulación emocional implica, también, la elección de las estrategias adecuadas según el contexto. Al respecto, Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001) encontraron que el tipo de estrategias de regulación emocional aplicadas ante situaciones adversas juegan un papel importante en la relación entre la experiencia negativa y los reportes de síntomas de depresión y ansiedad, pues mientras más frecuente es el uso de estrategias consideradas más adaptativas, se reportan menos síntomas internalizados de la conducta. Como parte de las estrategias que se consideran más adaptativas está el reenfoque positivo, que consiste en dirigir el pensamiento hacia situaciones placenteras o que provocan alegría, en lugar de pensar en el evento negativo actual y la reapreciación positiva, que se refiere a generar pensamientos que vinculan al evento negativo con significados positivos en términos de crecimiento personal. Sin embargo, es importante subrayar que los síntomas de depresión y ansiedad no pueden considerarse el resultado de la utilización de una estrategia específica de regulación emocional, sino del juego combinado de varias estrategias.

A parte de la regulación emocional, la habilidad para identificar y describir adecuadamente las emociones propias se relaciona con bajos niveles de ansiedad y estrés, tal como lo sugieren los hallazgos de Ciarrochi y Scott (2006), así como Zeman, Shipman y Suveg (2002). De acuerdo con estos últimos, la baja capacidad de consciencia emocional actúa influyendo la habilidad de regular las experiencias emocionales negativas de forma constructiva. La baja capacidad de regulación, entonces, predice la aparición de síntomas internalizados de la conducta. Además, si un individuo no es consciente de la naturaleza de sus propios sentimientos, será menos probable que pida y acepte apoyo social o que sea capaz de modificar la situación para cambiar su estado emocional. Como resultado, la emoción negativa persiste.

Finalmente, Extremera, Durán y Rey (2007) dicen que los adolescentes que perciben que han desarrollado un nivel adecuado de habilidades emocionales,

generalmente, reportan una satisfacción global mayor en su vida y menos ansiedad. Esto se debe, según los autores, a que los individuos que son hábiles para comprender de manera precisa sus propias emociones y tienen claras sus habilidades y sus expectativas en cuanto a su regulación emocional, también experimentan un mayor control sobre su ambiente. Así, cuando este último es estresante, la confianza en sus habilidades de regulación emocional probablemente les permite sentir que la situación es controlable, disminuyendo así su nivel de ansiedad.

1.1.4 El desarrollo cognitivo

Se ha encontrado cierta relación entre algunos aspectos del desarrollo cognitivo de un individuo y el desarrollo adecuado de competencias emocionales. Por ejemplo, existe evidencia que relaciona algunos de los problemas de aprendizaje con la comprensión de las emociones; de acuerdo con Elias (2004) una característica común en la mayoría de los estudiantes con estos problemas es que tienen dificultades en las relaciones con los demás, tienden a ser rechazados por sus pares, muestran defectos en la forma en la que interactúan con otros pares y con adultos, y muestran dificultad para interpretar las expresiones no verbales y otros códigos sociales sutiles.

Izard, *et al.* (2001) encontraron que las habilidades de los preescolares para reconocer e interpretar las emociones a partir de expresiones faciales, tienen efectos a largo plazo en la competencia académica. Estos autores sugieren que la comprensión emocional funciona como mediador de los efectos de la habilidad verbal sobre la competencia académica, ya que proponen que la falta de comprensión emocional en los niños afecta de forma negativa la relación entre el maestro y el alumno, lo que, a su vez, reduce los intercambios necesarios en el proceso educativo. Asimismo, sugieren que las deficiencias de un niño para comprender las emociones influyen en las expectativas del maestro con respecto a los logros académicos y que existe evidencia de que dichas expectativas afectan

el desempeño académico de los alumnos. De la misma forma, la falta de desarrollo de habilidades para identificar emociones en los otros da lugar a relaciones pobres en la escuela, lo que afecta el estado de ánimo, la concentración y la motivación de los niños; elementos necesarios para un buen desempeño académico.

Por todo lo anterior, se comprende la importancia del desarrollo emocional exitoso en un individuo. En ocasiones, las experiencias cotidianas y extraescolares del niño le brindan las oportunidades suficientes para experimentar situaciones ricas y variadas. Como consecuencia su proceso de desarrollo de competencias emocionales evoluciona de manera óptima. Sin embargo, si el individuo se desenvuelve en contextos que ofrecen pocas oportunidades de negociar el significado de las emociones, es muy probable que manifieste deficiencias que repercutan en su desarrollo posterior.

De ello, se desprende la necesidad de procurarle al individuo las experiencias necesarias para que el proceso de desarrollo se lleve a cabo de manera exitosa. Dado que no todos los niños han tenido el mismo contexto y, por lo tanto, las mismas oportunidades para desarrollarse adecuadamente en el área emocional, es deber de la escuela como institución, homogeneizar el acceso a experiencias ricas y variadas que contribuyan en la adquisición de las herramientas necesarias que se requieren para desenvolverse de manera apropiada en diversos contextos.

1.2 Antecedentes

El término *competencia emocional* es relativamente nuevo. El concepto ha pasado por numerosas etapas antes de adaptarse al contexto educativo actual y a las necesidades educativas, laborales y clínicas particulares de nuestra época. Para entender a profundidad su significado es importante revisar, de manera muy breve, los modelos de pensamiento que dieron lugar a esta noción, que incluye el modelo basado en rasgos de la personalidad y la inteligencia emocional, hasta integrar la

capacidad para comprender y manejar los fenómenos emocionales con el concepto de competencia, que impera en el mundo educativo de hoy.

1.2.1 Los dos grandes modelos que explican el manejo y comprensión de fenómenos emocionales

Anteriormente, el manejo y la comprensión de fenómenos emocionales se habían explicado a partir de un modelo que sostenía que las características individuales relativas al manejo de este tipo de fenómenos, eran el resultado de un conjunto de rasgos de la personalidad de un individuo. Sin embargo, esta postura ha sido fuertemente criticada y, en su lugar, se ha propuesto un modelo que explica el buen manejo y comprensión de las emociones en términos, no de rasgos de la personalidad, sino de habilidades que se adquieren a partir de la experiencia, a lo largo de la vida.

Es importante destacar que estos dos modelos conciben el manejo y la comprensión emocional desde puntos de vista completamente distintos. La diferencia principal radica en la posibilidad de que la comprensión y manejo de los fenómenos emocionales puedan ser modificados por la experiencia. La primera concepción establece que el grado en el que una persona maneje y comprenda los fenómenos emocionales como parte inherente a su personalidad será, prácticamente, estable a lo largo de su vida. Por el contrario, la segunda concepción deriva de la posibilidad de un cambio con respecto a la manera en la que un individuo comprende y regula sus emociones, pues se trata de habilidades que se adquieren y se desarrollan a partir de la experiencia con el entorno.

Partiendo de la perspectiva basada en habilidades, se han diseñado e implementado diversas actividades y estrategias de intervención, obteniendo, por lo general, un incremento en la capacidad para comprender, regular y expresar adecuadamente los fenómenos emocionales. Los resultados positivos de las intervenciones apoyan la noción de que la forma de manejar y comprender las

emociones no es un rasgo estático de la personalidad, sino que más bien se trata de habilidades que se desarrollan y modifican constantemente. Es así, como a partir de los resultados positivos de numerosas intervenciones, esta perspectiva ha tomado mucha más fuerza que el modelo basado en rasgos de la personalidad.

Finalmente, desde la perspectiva basada en habilidades, se entiende que si la forma en la que un individuo regula, comprende y expresa las emociones depende de las experiencias que ha vivido desde el nacimiento, estas capacidades pueden ser modificadas al brindarle la oportunidad de enfrentarse a situaciones diseñadas propositivamente para inducir su desarrollo y fortalecimiento. Dicho de otra forma, la modificación adecuada de las experiencias a las que está expuesto un individuo, debe traducirse en un incremento en su capacidad para manejar y comprender las emociones de manera apropiada.

1.2.2 La inteligencia emocional

Definición y modelos conceptuales

Como parte de la necesidad de integrar la dimensión afectiva y la cognitiva se han hecho diversos intentos para explicar, definir y clasificar las características del individuo, ya sean consideradas habilidades o rasgos de la personalidad, que intervienen en el manejo y comprensión de fenómenos emocionales.

El término *inteligencia* fue asociado al manejo de los fenómenos emocionales a partir de la propuesta de Howard Gardner de la existencia de ocho inteligencias diferentes, sugiriendo así la existencia de una conexión importante entre el dominio cognitivo y el afectivo. Las habilidades para manejar y comprender las emociones corresponden a lo que Gardner denominó *inteligencia intrapersonal*, que es la que nos permite entendernos a nosotros mismos y la *inteligencia interpersonal*, que contribuye a nuestra comprensión de los demás. Es a partir de

la existencia de la inteligencia intrapersonal y de la interpersonal como Gardner constituyó la base para la creación del término *inteligencia emocional*.

MacCann, Mathews, Zeidner y Roberts (2003) definen la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades relacionadas con las emociones, relativamente independientes de otros constructos como la inteligencia y la personalidad. Sin embargo, no existe una sola definición de este concepto. Durante la última década se han propuesto varias conceptualizaciones diferentes, muchas de las cuales han dado lugar a la existencia de dos perspectivas teóricas.

De esta forma se abre la posibilidad de concebir la inteligencia emocional desde dos modelos diferenciados conceptualmente y a partir de la forma de medición que proponen: el de habilidades o procesamiento de la información y el modelo mixto o de rasgos. El primero, cuyos representantes son Peter Salovey y John Mayer, conceptualiza el término como una forma de inteligencia. De acuerdo con estos autores, la inteligencia emocional debe correlacionarse moderadamente con otras inteligencias para demostrar su pertenencia a este dominio; sin embargo, debe ser suficientemente distinto del concepto tradicional de inteligencia. Su definición inicial del término fue: “la habilidad para monitorear las emociones propias y las de los otros, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción” (Salovey y Grewal, 2005). Esta definición fue modificada después por los propios autores y se centró en la división de las habilidades mentales que componen la inteligencia emocional en cuatro ramas relacionadas, pero diferenciadas una de la otra: percepción de la emoción, la emoción como facilitadora del pensamiento, comprensión de la emoción y manejo de la emoción.

Por otro lado, el modelo mixto o basado en rasgos propuesto por autores como Daniel Goleman y Reuven Bar-On conceptualiza la inteligencia emocional de forma mucho más ambigua y extiende el significado de este constructo hacia la integración de un amplio rango de habilidades y características de la personalidad (Freudenthaler y Neubauer, 2005). Por esta razón, existe un marcado desacuerdo

entre los autores acerca de los componentes principales de la inteligencia emocional a partir de este modelo, lo que lleva al desarrollo de varios instrumentos de medición. La diferencia entre estos dos modelos se ve reflejada en el hecho de que los instrumentos de medición de la inteligencia emocional propuestos como parte del modelo mixto son de ejecución típica, al contrario del modelo basado en habilidades cuyos instrumentos de medición son de ejecución máxima. Esta característica coloca al primer modelo en una posición más cercana a la visión del manejo y comprensión de las emociones en función de rasgos de la personalidad. De acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2002), el modelo que ha tenido más difusión en los contextos educativos ha sido el modelo mixto de inteligencia emocional de Daniel Goleman; fenómeno que tiene que ver más con las razones de mercadotecnia y publicidad que con la lógica de la argumentación científica.

Críticas a la inteligencia emocional

El concepto de *inteligencia emocional*, en especial el modelo mixto o de rasgos, ha sido fuertemente atacado. Una de las críticas surge de la falta de una sola definición, pues esta ha cambiado varias veces a través del tiempo. Locke (2005) afirma que este concepto es inválido porque la definición de Salovey y Mayer indica que la inteligencia emocional es una combinación de varias habilidades, destrezas o elecciones, más que una cuestión de inteligencia; siendo que la inteligencia es la habilidad para formar y comprender conceptos. Asimismo, Locke (2005) y Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003) afirman que tanto Salovey y Mayer como Goleman expandieron su definición, incluyendo en ella una gran cantidad de elementos de naturaleza distinta. De esta forma, el término de inteligencia emocional se ha vuelto tan extenso que ningún concepto logra integrar todos sus elementos.

De acuerdo con Locke (2005), a lo que los teóricos de la inteligencia emocional se refieren no es a un tipo de inteligencia, sino a la inteligencia aplicada a un dominio particular de la vida. Dicho de otra forma, la inteligencia puede ser aplicada a

cientos de dominios, pero no significa que haya cientos de tipos de inteligencia, por lo tanto, no hay inteligencia emocional sino inteligencia aplicada a las emociones. Además, autores como Ciarrochi, J. y Scott, G. (2006) sugieren evitar el uso de este término, debido a que hay un claro debate acerca de lo que debe ser clasificado como inteligencia. Finalmente, Buckley, Storino y Saarni (2003) argumentan que los teóricos de la inteligencia emocional han excluido el papel del desarrollo del individuo en su conceptualización. Además, este término carece de un énfasis más marcado en los aspectos culturales y la influencia del contexto social de acuerdo con Buckley, Storino y Saarni (2003) y Saarni (1999).

1.3 Las competencias

Dada la necesidad de formar individuos aptos para transformar su mundo social, el sistema educativo en México, y en muchos otros países del mundo, ha tenido que ajustarse para poder incluir un concepto clave: el concepto de competencia. Así, el día de hoy, el objetivo de la educación no es transmitir información y fomentar la internalización de productos, sino enseñar a pensar y a actuar eficazmente en un mundo que ofrece retos y desafíos en todos los terrenos, incluyendo el del desarrollo emocional.

1.3.1 De los contenidos a las competencias

Tradicionalmente, la educación estaba definida en términos de contenidos o saberes que los alumnos debían retener. En México, los programas de la SEP anteriores a 1992 están basados en contenidos. Sin embargo, la retención de los contenidos se traduce en reportes verbales de los individuos, pero no necesariamente en su capacidad de actuar para satisfacer las demandas de una situación en particular.

La noción de competencias es relativamente nueva y responde a la necesidad de implementar una mejora en la educación a partir de la preparación de los alumnos para enfrentarse al mundo laboral de manera eficaz. De esta forma, la educación basada en competencias tiene como finalidad que los alumnos desarrollen la capacidad de ejecutar; es decir, que puedan utilizar los conocimientos y las habilidades para resolver problemas dentro y fuera de las aulas.

1.3.2 ¿Qué son las competencias?

Para la SEP (2011a) una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones. Está constituida por conocimientos, habilidades, actitudes y valores; es decir, un saber, un saber hacer, así como la valoración de las consecuencias de ese hacer. Cázares y Cuevas (2007) explican que el conocimiento es la base de la competencia; sin embargo, dicho conocimiento se desarrolla a partir de la realización de la actividad. Estos autores integran en los tres saberes, que propone la SEP (2011a), un cuarto saber: el saber transferir, es decir, trascender al contexto inmediato para actuar en nuevas situaciones. De esta forma se integran varios tipos de saberes y el sujeto siempre es consciente de cómo y por qué aprendió; es decir, se incluye además el elemento de la metacognición.

Es importante subrayar que la competencia es de carácter funcional, por lo que el objetivo de desarrollarla radica en la capacidad para actuar, para *hacer* antes que en la retención de información. *Hacer* entendido en un sentido amplio, pues no solo se refiere a conductas psicomotoras, sino también a acciones intangibles. Asimismo, el enfoque basado en competencias enfatiza la importancia de integrar el aprendizaje y aplicarlo en situaciones reales para resolver problemas y realizar tareas. Es una concepción mucho más amplia que la de contenidos y aun que la de habilidades, puesto que tanto los conocimientos como las habilidades son únicamente componentes de las competencias.

Las competencias se desarrollan mediante procesos de aprendizaje que se enriquecen y amplían a lo largo de la vida a partir de nuevas experiencias. De esta forma, las competencias que se desarrollan a una edad temprana son tanto aprendizajes valiosos en sí mismos, como fundamentos para el desarrollo futuro (SEP, 2004).

1.3.3 Implicaciones al utilizar un modelo basado en competencias

De acuerdo con SEP (2004), el modelo basado en competencias supone, en primer lugar, que los niños tienen un gran potencial de aprendizaje y este depende de las experiencias que vive. Asimismo, implica adoptar la idea de que los niños llegan a la escuela con algunos conocimientos y habilidades previos, desarrollados a partir de las experiencias dentro de su entorno familiar y social, y que deben ser explorados y reconocidos para facilitar el desarrollo de conocimientos y habilidades nuevas.

El hecho de centrar el trabajo en competencias implica la búsqueda, por parte, del docente de situaciones didácticas que permitan al niño enfrentarse a problemas y situaciones de la vida cotidiana en niveles cada vez más complejos. Dado que las competencias implican poder *actuar* en el mundo real, las actividades propuestas deben enfocarse en escenarios reales, introduciendo la mayor cantidad posible de elementos auténticos. De esta forma, se fomenta que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano (SEP 2004). Finalmente, dado que las competencias se construyen en la práctica social, en procesos dialógicos (Cázares y Cuevas, 2007), los docentes deben diseñar y poner en práctica situaciones en las que exista interacción, sobre todo verbal, entre los alumnos y entre alumnos y docente, así como fomentar y guiar en todo momento dicha interacción.

1.4 Las competencias emocionales

En la literatura sobre el tema, no es posible encontrar una sola definición de competencias emocionales. Esto se debe, en parte, a que muchos autores que utilizan este término no explican los componentes de las competencias ni dan una definición concreta; por ejemplo, utilizan el término *competencias* como sinónimo de *habilidades* o *destrezas* y finalmente la definición que utilizan queda ambigua o dudosa. Sin embargo, para este trabajo es esencial proponer una conceptualización clara y concisa, pero a la vez completa, de lo que son estas competencias.

1.4.1 ¿Qué son las competencias emocionales?

Resulta evidente que la conceptualización de las competencias emocionales es distinta de acuerdo con la perspectiva desde la que se conciben las emociones, así como de los objetivos particulares de cada investigación. De acuerdo con Guedes y Álvaro (2010), la perspectiva funcionalista dirige su atención hacia las dos funciones de las emociones: evaluar un evento y desencadenar una acción. Sin embargo, esta perspectiva ha tenido algunas críticas, sobre todo, por ser demasiado cognitivista y no considerar que las personas evalúan sus emociones y sentimientos a partir de sus experiencias con el medio social. Por otro lado, otros autores, como Saarni, Mumme y Campos (1998) centrándose en una perspectiva sociocultural, enfatizan que los procesos de formación y regulación de las emociones ocurren en contextos de interacción social.

Es por la razón anteriormente expuesta, que muchos autores destacados en el tema definen las competencias emocionales en función del establecimiento de relaciones interpersonales y fundamentan sus trabajos a partir de esta conceptualización. Por ejemplo, Buckley, Storino y Saarni (2003) explican las competencias emocionales en términos de las habilidades necesarias para satisfacer las demandas del contexto social inmediato. Aunque es necesario

reconocer la importancia de las competencias emocionales como elemento indispensable en el desarrollo de las competencias sociales, el propósito de desarrollar competencias emocionales no se limita al ámbito de las relaciones con los otros, sino que también incluye el bienestar general en el plano individual. Es por eso que Ribes, Bisquerra, Agulló, Fililla y Soldevila (2005) y López (2003) consideran la importancia de las competencias emocionales en la consecución de metas personales diferentes a las relacionadas con el establecimiento de relaciones con los otros. Bisquerra y Pérez (2007) sostienen, incluso, que las emociones tienen cierta influencia en la salud, derivada de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico. Así, las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico, mientras que las positivas contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación.

De manera general, las competencias emocionales se pueden definir como una diferencia individual en qué tan efectivamente una persona lidia con las emociones y los problemas cargados emocionalmente (Ciarrochi y Scott; 2006). Más concretamente, las competencias emocionales son un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Ribes, *et al.* 2005). Dichas competencias se desarrollan y modifican a lo largo de la vida de un individuo, a partir de su interacción con el medio sociocultural en el que se encuentra inmerso. Esta última, es la definición de competencias emocionales más frecuente y aceptada en nuestro país. Además, a diferencia del concepto de inteligencia emocional, la competencia emocional pone énfasis en la interacción entre persona y ambiente, como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y al desarrollo, por tanto tiene aplicaciones educativas inmediatas (Bisquerra y Pérez, 2007).

Las aportaciones de diversos autores expertos en el tema (Miller, *et al.*, 2006; Buckley, Storino y Saarni (2003); Ribes, *et al.* (2005); Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Atterbach-Major y Queenan (2003); López, 2003; Soldevila,

Filella, Ribes y Agulló (2007); Domitrovich, Cortes y Greenberg (2007) pueden integrarse en una concepción que implica la existencia de tres competencias emocionales: la comprensión e identificación, la regulación y la comunicación de emociones. Estas competencias, y las competencias específicas que subyacen a ellas, parecen ser especialmente sobresalientes durante la etapa preescolar. Es preciso señalar que las tres competencias emocionales, así como las competencias específicas y los elementos que las componen, se desarrollan y se determinan de acuerdo con las demandas sociales específicas de un grupo en particular; es decir, al ser un producto social, esta concepción de competencia emocional resulta inseparable de las características socioculturales de una comunidad determinada.

1.4.2 Comprensión e identificación de emociones

En esta competencia hay un énfasis en el componente cognitivo, ya que comprende, sobre todo, conocimientos acerca de los fenómenos emocionales. La identificación y comprensión de las emociones pueden ser vistas como el punto de partida para el desarrollo de las demás competencias. Además, sin la comprensión e identificación resultaría casi imposible observar y valorar el nivel de desarrollo de algunos elementos de las otras dos competencias.

De acuerdo con Miller, *et al.* (2005), la comprensión de las emociones es el conocimiento consciente acerca del significado y la diferencia entre las emociones básicas, lo que incluye la capacidad para percibir adecuadamente y nombrar las propias emociones y las de los otros. Al mismo tiempo, en esta competencia se incluyen elementos acerca de las características de las emociones. Finalmente, se incluye en esta competencia el desarrollo de una actitud positiva hacia el reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los otros y la comprensión de la importancia a nivel social y personal de desarrollar estas capacidades. La comprensión e identificación de emociones incluye tres competencias específicas: 1) el conocimiento y manejo del vocabulario relacionado con las emociones, 2) la

identificación de las emociones en uno mismo y la comprensión de sus causas y 3) la identificación de emociones en los otros y la inferencia de sus causas a partir del contexto. A continuación, se detallará cada una de ellas.

Conocimiento y manejo del vocabulario relacionado con las emociones

Un elemento importante dentro de la comprensión emocional es el conocimiento y manejo del vocabulario relacionado con las emociones. De acuerdo con Miller, *et al.* (2005) existen dos niveles de manejo del vocabulario: el primero se refiere a la adquisición de vocabulario emocional receptivo, es decir, comprender el estado emocional al que hace referencia una palabra, al escucharla. El segundo nivel: el vocabulario productivo o expresivo, implica un nivel más alto de manejo de vocabulario. Implica que la palabra haya sido escuchada y comprendida en un nivel suficiente para poder ser utilizada por una persona para expresar sus emociones o sentimientos; incluye, además, un acceso rápido a las palabras adecuadas.

Identificación de las emociones en uno mismo y comprensión de sus causas

Dentro de este subcomponente está el reconocimiento de las propias emociones, también llamado consciencia emocional (Ribes, *et al.* 2005, Soldevila, *et al.* 2007). Implica reconocer una emoción en uno mismo mientras está sucediendo o después de haberla experimentado y darle el sentido exacto de la palabra; Miller, *et al.* (2005). Además, es importante que se tome consciencia de los cambios fisiológicos que se dan al experimentar una emoción con el objetivo de que sirva de apoyo para etiquetarla.

Es imprescindible, además, darse cuenta de que las emociones son provocadas por sucesos que ocurren en el mundo externo del individuo; es decir, comprender el origen social de las emociones, al tiempo que se reconoce el papel de los

deseos, las creencias y los recuerdos en la generación de emociones. (Pons y Harris, 2005). De esta forma, es importante conocer las causas que se están experimentando o se han experimentado anteriormente. A esto se suma, la capacidad para tomar consciencia de las situaciones o contextos que comúnmente provocan emociones determinadas en uno mismo.

Asimismo, es importante tener consciencia de algunas de las características de las emociones con el fin de poder identificarlas en uno mismo; por ejemplo, el comprender que existen sentimientos contradictorios y que existen relaciones entre las emociones cuando se presentan juntas, así como que es posible transitar de una emoción a otra, incluso en poco tiempo.

Identificación de emociones en los otros e inferencia de sus causas a partir del contexto

Identificar las emociones en los otros, se refiere a la capacidad para entender cómo se sienten los demás a partir de la observación de ciertos rasgos conductuales relacionados con las emociones (Miller, *et al.* 2005); como el tono de voz, las expresiones faciales y las posturas corporales. También corresponde a esta competencia específica la capacidad para diferenciar entre las emociones reales y las fingidas; pues como lo indican Dennis, Barnes, Wilkinson y Humphreys (1998), una persona puede desarrollar la capacidad para comprender que alguien oculte sus emociones, simule una emoción, o incluso sienta una emoción y manifieste otra. Esta capacidad se encuentra ligada, a su vez, con la capacidad para justificar estas estrategias.

También resulta importante la capacidad para hacer inferencias acerca de las emociones en los otros, a partir del contexto social y de las metas de la otra persona; esto implica que el individuo sea capaz de percibir adecuadamente la perspectiva del otro y así reconocer sus sentimientos (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett y Weissberg, 2000) aun teniendo en cuenta el carácter subjetivo de la emoción.

La inferencia de emociones y la identificación de emociones en los otros y en uno mismo son competencias específicas relacionadas con el conocimiento y manejo del vocabulario emocional; es decir, se busca que una vez que el individuo ha identificado o inferido una emoción propia o en otra persona, sea capaz de darle el sentido exacto con la palabra. Así, aunque la identificación e inferencia no se restrinjan al conocimiento y manejo correcto del vocabulario, no se verán limitados e influidos por este factor.

1.4.3 Regulación emocional

La regulación emocional puede definirse como el proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados emocionales internos y reacciones fisiológicas relacionadas con la emoción (Eisenberg y Spinrad, 2004; Karras, Walden, Conture, Graham, Arnold, Hartfield y Schwenk, 2006). Además, Eisenberg y Spinrad (2004) añaden la regulación de los procesos de atención, los estados motivacionales y los concomitantes conductuales de la emoción. Dicha regulación, de acuerdo con estos autores, se realiza con la finalidad de lograr la adaptación biológica o social relacionada con el afecto o de alcanzar metas individuales. Es preciso subrayar que la forma en que un individuo regule sus emociones debe ser sensible a las demandas del contexto social del que forma parte.

Este proceso puede ser llevado a cabo en su totalidad por el individuo, o bien, ser iniciado o implementado en su mayor parte por un agente externo. En el primer caso, se habla de autorregulación y en el segundo, de regulación externa; aunque algunos autores, como Southam-Gerow y Kendall (2002) llaman a este tipo de regulación intrínseca y extrínseca, respectivamente. De cualquier modo, la diferencia esencial estriba en si el individuo es capaz de regular por sí mismo su emoción o si esta es modulada principalmente a través de los esfuerzos de los otros (Eisenberg y Spinrad, 2004).

Es importante destacar que no se trata de control emocional, sino de regulación, ya que el proceso no implica la restricción de los fenómenos emocionales o sus concomitantes conductuales, sino el ajuste dinámico de dichos fenómenos; Southam-Gerow y Kendall (2002). Asimismo, es necesario hacer una distinción con respecto al afrontamiento. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), el afrontamiento es la habilidad para enfrentar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales. Siguiendo esta definición del término, el afrontamiento, centrado en la reducción de las experiencias emocionales negativas, sería un concepto más amplio que el de regulación emocional. Blair, Denham, Kochanoff y Whipple (2004) también hacen una distinción entre la regulación emocional y el afrontamiento, afirmando que este último consiste solo en uno de los elementos que constituyen la regulación.

Dentro de la regulación emocional hay tres competencias específicas: 1) La regulación de los estados emocionales y motivacionales en uno mismo y de los cambios fisiológicos asociados. 2) La regulación de las reacciones emocionales conductuales en uno mismo. 3) La regulación de los estados emocionales y las reacciones emocionales conductuales de los otros.

Regulación de los estados emocionales y motivacionales en uno mismo, y de los cambios fisiológicos asociados

Se refiere a la capacidad para inhibir o modular la experiencia emocional en sí, así como los cambios fisiológicos que acompañan dicha experiencia. Esta modificación se lleva a cabo a través de la adquisición y utilización de estrategias que, de acuerdo con autores como Ribes *et al.* (2005), deben ser conscientes para el individuo. En esta competencia específica se sitúa la tolerancia a la frustración que, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), previene estados emocionales negativos, tales como la ira, el estrés, la ansiedad o la depresión. El uso de estrategias de regulación emocional se encuentra estrechamente ligado con la capacidad del individuo de comprender que es posible pensar un evento particular, cargado emocionalmente, desde más de una perspectiva.

Sin embargo, la regulación de la experiencia emocional no solo incluye la modulación de estados emocionales negativos sino, también, lo que Bisquerra y Pérez (2007) llaman la autogeneración de emociones positivas, que consiste en la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y autogestionar el propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

Además de la propuesta de estos autores, hay pocos que abordan en sus trabajos la regulación del estado emocional. Es posible que esto se deba a que para muchos, la regulación de la experiencia emocional interna no resulta tan importante como las reacciones conductuales externas y observables, ya que se cree que son solo estas últimas las que ponen en riesgo el establecimiento y mantenimiento de relaciones con los otros.

Regulación de las reacciones emocionales conductuales en uno mismo

Es la adquisición, consciencia y utilización adecuada de las propias estrategias para modificar las reacciones conductuales ligadas a los estados emocionales, con el fin de lograr una adaptación social o alcanzar metas individuales, utilizando canales socialmente aceptables (Denham y Burton, 1996).

Las reacciones conductuales se dan como respuesta automática ante un estado emocional o con la finalidad de modificar el contexto social en el que se produjo la emoción. Se incluyen también aquellas reacciones que se manifiestan ante las situaciones sociales, así como las que surgen ante las reacciones emocionales de los demás. Dentro de esta competencia específica, se incluye lo que Bisquerra y Pérez (2007) engloban en la regulación de la impulsividad, incluyendo las acciones violentas y los comportamientos de riesgo.

Tanto la regulación de la experiencia emocional propia, como la de las reacciones emocionales conductuales en uno mismo, se llevan a cabo en forma de

autorregulación o de regulación externa. En el caso de la regulación externa, la competencia emocional del individuo radica en su capacidad para modular su estado emocional o sus reacciones conductuales, respondiendo positivamente ante los esfuerzos del agente externo.

La regulación, tanto de la experiencia emocional, como de las reacciones conductuales, implica la adquisición y utilización de diversas estrategias, cuyo objetivo es modular la reactividad emocional. Por ejemplo, Propper y Moore (2006) mencionan como estrategias: la aproximación, la evitación, la inhibición o la redirección de la atención; y Von Salisch (2001) sugiere: la existencia de la confrontación y perjuicio, el distanciamiento, la explicación y reapreciación de la situación, y el uso del humor como estrategias de regulación del enojo. El grado de pertinencia de cada estrategia depende de las características de la situación en particular, así como de aquellas que forman parte del grupo sociocultural del individuo.

Regulación de los estados emocionales y las reacciones emocionales conductuales de los otros

Finalmente, la regulación emocional no solo incluye la regulación de los estados y las reacciones emocionales en uno mismo, sino también el conocimiento, consciencia y utilización de estrategias dirigidas a regular los estados emocionales y las reacciones conductuales en otros individuos (Salovey y Grewal, 2005). Esta capacidad puede concebirse como la contraparte de la regulación de los estados emocionales propios a partir del apoyo o participación de un agente externo durante la regulación extrínseca.

1.4.4 Comunicación de emociones

La comunicación es el proceso por medio del cual algo se *hace común* entre dos entidades, es decir, se comparte una interpretación de la realidad. A diferencia de

la expresión, que es la manifestación de ideas, el término comunicación implica un enlace entre dos puntos e incluye tanto transmitir como recibir un mensaje. En este contexto, la comunicación de emociones implica compartir la interpretación de un suceso cargado emocionalmente. Para ello se utiliza un código, que puede incluir tanto formas verbales como no verbales.

Esta competencia emocional comprende dos competencias específicas: 1) la expresión regulada de las emociones y el afecto, y 2) la comunicación receptiva de emociones.

Expresión regulada de las emociones y el afecto

La expresión de emociones es el proceso mediante el cual se manifiesta de forma verbal o no verbal un estado emocional actual o anterior, con el objetivo consciente de hacer comprender al otro las emociones experimentadas y sus causas. La expresión de las emociones debe ser regulada y adaptada al contexto sociocultural, tanto en forma como en contenido. El individuo debe tener la capacidad para adaptar lo que dice y cómo lo dice, de acuerdo con sus objetivos y el contexto en sí.

Comunicación receptiva de emociones

La comunicación receptiva es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como en la no verbal, para recibir los mensajes con precisión (Bisquerra y Pérez, 2007). La recepción activa del mensaje tiene una gran importancia en el proceso de comunicación emocional, pues consiste en una capacidad complementaria a la de la expresión; sin embargo, no se limita a la escucha atenta y consciente por parte del receptor, sino que implica, además, una respuesta adecuada ante las emociones y necesidades del otro. A este respecto, Ashiabi (2000) observó que, ante la expresión emocional de los otros, ya fuera esta verbal o no verbal, los niños tienden a responder siguiendo ciertas reglas

sociales y a mostrar conductas altruistas. A estas observaciones es posible agregar que la respuesta del receptor debe coincidir en alguna medida con la demanda del sujeto que expresa, sin olvidar las propias metas individuales.

Así, la comunicación receptiva incluye un componente empático, ya que implica el interés personal por las emociones y las metas del otro. De acuerdo con Strayer (1980), la empatía es la respuesta de una persona hacia el estado afectivo de otra. Por otro lado, la comunicación receptiva, también, implica la capacidad para adoptar una perspectiva distinta a la propia, pues como Strayer (1980) reporta, para desarrollar la empatía, primero es necesario ser capaz de tomar la perspectiva del otro.

1.4.5 La interrelación entre las tres competencias emocionales

Aun cuando anteriormente se haya hecho una separación y delimitación de las competencias emocionales y los elementos que las constituyen, resulta evidente que, como en todo proceso de desarrollo, estos guarden una relación estrecha en sí. Esta relación llega a veces a suscitar dificultades en diversos aspectos, como por ejemplo en la evaluación, pues en este caso, resulta imposible evaluar el nivel de desarrollo de algunas competencias específicas si no se hace por medio del lenguaje, que implica a su vez el manejo del vocabulario expresivo y receptivo que forma parte de otra competencia. Asimismo, cada competencia o elemento constituyente de la misma ejerce cierta influencia en el desarrollo de otra.

Es posible que las competencias específicas cuyo límite resulte más difuso sean: la regulación y la comunicación. Por una parte, porque se espera que la comunicación de emociones, tanto negativas como positivas, se encuentre regulada por el individuo, en este sentido, se trata de que el proceso de comunicación de sentimientos siga ciertas normas sociales y culturales. De la misma forma, se espera que la comunicación emocional influya positivamente en la regulación de los estados internos, en otras palabras, que la comunicación

adecuada se ponga al servicio de la regulación del estado emocional de un individuo. Asimismo, la comunicación abarca tanto los aspectos verbales como los no verbales, haciendo difícil entonces la diferenciación entre una reacción emocional conductual no regulada y una forma de comunicación. De esta manera, se comprende que se hayan encontrado correlaciones positivas entre las mediciones de expresión de emociones negativas y la agresión.

Sin embargo la comunicación emocional, tal como se define en este trabajo, implica un nivel más alto de consciencia del proceso y objetivo comunicativos, que la regulación. Esta aseveración se sustenta en la existencia de dos modos de comunicación: una espontánea y la otra simbólica e intencional. Estas dos formas de comunicación se separan a través de un proceso de desarrollo. La regulación emocional, entonces, se centra en la modulación de la expresión de las formas más espontáneas y automáticas de expresión de la emoción; mientras que la comunicación conlleva la intención, con un nivel más elevado de consciencia del objetivo comunicativo.

Por otra parte, es importante mencionar que el desarrollo de cada faceta de la competencia emocional tiene un gran impacto en el desarrollo de las demás (Miller, *et al.* 2006). Se ha descubierto, por ejemplo, una relación estrecha entre la comprensión emocional y la regulación. Algunos autores (Miller, *et al.* 2006; Eisenberg, Cumberland y Spinrad, 1998; Zeman, Shipman y Suveg 2002) han encontrado que la mejora en la comprensión de la emoción del niño, puede cambiar la experiencia de la emoción y promover la adquisición y utilización de estrategias de regulación, mejorando así el manejo de la expresión y disminuyendo las conductas agresivas. Dicho de otra forma: la comprensión emocional correlaciona, positivamente, tanto con la regulación del estado emocional interno, como con las reacciones emocionales conductuales. Esto se debe a que, de acuerdo con Ciarrochi y Scott (2006), la dificultad para identificar una emoción cuando se está experimentando influye en el manejo emocional, ya que cuando una persona no sabe lo que está sintiendo, es menos capaz de

resolver sus problemas emocionales en formas constructivas, prefiriendo, en su lugar, formas destructivas.

De la misma forma, como la relación entre la comprensión emocional y la regulación resulta tan estrecha, resulta evidente que la comprensión influya sobre la comunicación, y la comunicación, a su vez, influya en diversos aspectos de la comprensión emocional. Esto se debe a que como parte del proceso comunicativo, es necesario cierto nivel de la comprensión de la situación para poder transmitir el mensaje correctamente y porque la comunicación entre pares y entre niños y adultos refuerza el manejo de vocabulario y el proceso de identificación de emociones en uno mismo y en los otros.

Finalmente, hay que considerar que si bien, en este trabajo fue preciso delimitar las diferentes competencias emocionales y sus elementos constituyentes, también es imprescindible considerar la interrelación entre ellos, ya que en su vida cotidiana, el niño se enfrentará a situaciones que lo obliguen a implementar simultáneamente conocimientos y estrategias de regulación, comprensión y comunicación. Asimismo, no hay que olvidar que un nivel de desarrollo determinado en alguna de las tres áreas influye en el desarrollo de las demás; lo que facilita el establecimiento de diagnósticos de las necesidades particulares de un individuo y la elaboración de propuestas de trabajo adaptadas a cada individuo.

1.5 Las competencias emocionales y las sociales

La mayoría de los autores que se preocupan por el desarrollo de competencias emocionales en los niños, lo hacen debido al trasfondo social que estas tienen en la vida del infante. Dentro del contexto escolar, las competencias emocionales son, entonces, un elemento importante para desarrollar; lo que verdaderamente capta la atención de la mayor parte de los investigadores y docentes son las relaciones que establecen los niños entre sí y con los adultos a su alrededor. De esta forma,

se ha generado una confusión en torno a la distinción entre ambos tipos de competencias, emocionales y sociales, en especial al momento de diseñar e implementar formas de intervención.

Una de las razones de esta confusión es el hecho de que las interacciones sociales de los niños están usualmente cargadas emocionalmente. En la vida de los preescolares, la emoción ocupa una posición central en la concepción del procesamiento social de información, para ellos un reto clave del desarrollo es encontrar el delicado balance de la expresividad emocional y la regulación. Es por eso que para algunos (entre ellos SEP, 2004), la comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados.

Por otro lado, resulta imprescindible hablar de las relaciones sociales en el desarrollo de las competencias emocionales, dado el carácter social que tienen las emociones en nuestra cultura; pues tal y como se explicó anteriormente, las emociones tanto positivas como negativas se generan en su mayor parte en la interacción con los otros.

Otra razón por la que las competencias emocionales y las sociales llegan a confundirse es que, en ocasiones, la única forma de observar y medir el grado de desarrollo de las primeras es a través de la interacción social. Sin embargo, una razón, quizá más importante, es que se ha encontrado que las competencias emocionales pueden predecir las sociales (Izard, *et al.* 2001; Trentacosta, Izard, Mostow y Fine, 2006; Ashiabi, 2007; Denham, *et al.* 2002). De igual modo es muy probable que el desarrollo de habilidades y conocimientos en el área social repercutan, también, en el nivel de desarrollo de competencias emocionales.

Por todas las razones antes citadas, las competencias sociales se han confundido con las emocionales, sobre todo al momento de definir las operacionalmente y diseñar e implementar actividades de intervención; no existiendo así una frontera

clara entre ellas. Sin embargo, aunque las competencias emocionales son centrales para interactuar y formar relaciones interpersonales, es importante concebirlas como dos constructos separables.

Para Ashiabi (2007), el desarrollo social es la habilidad de los niños para llevarse bien con sus pares y formar relaciones interpersonales. Y aunque es claro que para ello es necesario comprender, regular y comunicar emociones, es importante considerar también el papel de otro tipo de capacidades como la asertividad, la empatía, las habilidades de resolución de problemas y la comunicación, entre muchas otras.

De la misma forma, autores como Eisenberg, Cumberland y Spinrad (1998), Fernández-Berrocal y Extremera (2002) y Ribes, *et al.* (2005) enfatizan la importancia de la comprensión, regulación y comunicación emocionales para el ámbito individual de una persona. Así, se comprende que las habilidades que constituyen a las competencias emocionales se pueden utilizar sobre uno mismo o sobre los demás, pues la meta es establecer una relación interpersonal, pero también intrapersonal exitosa. En este sentido, la diferencia entre competencias emocionales y las sociales es que las primeras incluyen emociones privadas o internas que son importantes para el crecimiento personal y el ajuste emocional.

En resumen, si bien las competencias emocionales y las sociales pueden trabajarse a la par y desarrollarse al mismo tiempo a partir de las experiencias diarias de los individuos, es importante concebir ambos tipos de competencias como dos constructos distintos, en especial dado el importante papel que tiene el manejo de las emociones en el desarrollo personal, individual e interno de una persona.

CAPÍTULO 2. EL DESARROLLO EMOCIONAL DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Toda forma de influir propositivamente en el desarrollo de un individuo, debe ir en armonía con dicho proceso, tal y como sucede de manera *natural* en la vida del ser humano. Por esta razón, promover el desarrollo emocional de los niños implica, en primer lugar, conocer a fondo las características del proceso y los elementos que influyen en él para, posteriormente, diseñar e implementar formas de trabajo que fluyan y se entrelacen de manera armoniosa con las capacidades ya adquiridas de los individuos y con todos los elementos que se encuentran presentes en su vida y que participan precisamente en la adquisición de nuevas capacidades.

Es por ello que a continuación, se presenta un panorama sobre el desarrollo emocional desde la perspectiva sociocultural, comenzando con una propuesta acerca del origen de la capacidad del ser humano para experimentar, comprender, regular y expresar sus emociones. Asimismo, se describe y se explica el proceso de desarrollo de competencias emocionales, haciendo especial énfasis en la importancia del contexto social y cultural como el marco dentro del cual ocurre el desarrollo para, después, presentar los factores inherentes a cada ámbito de la vida del individuo, cuya presencia ha sido relacionada con formas adecuadas o inadecuadas de desarrollo. Finalmente, se argumenta la importancia de alcanzar niveles óptimos en el desarrollo de competencias emocionales, en términos de las consecuencias positivas derivadas del mismo, así como de los problemas que un desarrollo inadecuado genera.

2.1 El origen sociocultural de las emociones

Es imposible dejar de lado el papel de los factores biológicos en cualquier área del desarrollo del ser humano. Sin embargo, es esencial, también, reconocer que el

desarrollo ocurre de formas distintas en cada persona y que estas diferencias obedecen a la presencia de elementos muy particulares en el contexto de cada individuo. Dicho contexto no es otro que el ambiente social y cultural que llena la vida de un ser humano de elementos muy particulares y combinaciones infinitas.

Así, sin dejar de lado el papel de la genética de la especie en el desarrollo emocional, en este apartado se explica, primero, el paso de la biología a la cultura como factor clave en el desarrollo de la capacidad para experimentar, comprender y manejar los fenómenos ligados a las emociones. Posteriormente, a través de diversos ejemplos extraídos de estudios transculturales se presentan argumentos que permiten cuestionar seriamente el carácter universal de las emociones y de las formas de experimentación y manejo de las mismas.

2.1.1 La línea natural y la línea cultural en el desarrollo emocional

Los seres humanos llegan al mundo con herramientas derivadas de la biología, como son los reflejos y otras respuestas innatas determinadas genéticamente que tienen importantes funciones de supervivencia para la especie, pues preparan al organismo para actuar con el fin de preservar su bienestar. Estas respuestas de naturaleza biológica son invariables a través de todos los individuos de la especie, ya que obedecen a la información incluida en su material genético. Esto explica que al principio todos los recién nacidos que ingresan a una cultura cuenten con formas muy similares de responder al mundo.

Es imposible negar la importancia de la biología en el desarrollo emocional y de todas las esferas de la vida del individuo, pues aunque la emoción sea una elaboración cultural, es posibilitada, de acuerdo con Kitayama, Markus y Kurokawa (2000) por un conjunto de procesos biológicos determinados de manera innata o automática. El mismo Vygotsky reconoció el papel del factor biológico en la ontogénesis, aspecto que se refleja en su afirmación: “la psicología infantil

científica, por supuesto, no puede construirse de otra manera que no sea sobre una sólida base biológica” (Vygotsky, 1982a, citado en Wertsch, 1988).

Sin embargo, los aspectos genéticos permiten e impulsan un desarrollo limitado en comparación al que alcanzan muchas otras especies animales, ya que al contrario de estos cuya conducta está completamente determinada por influencias naturales, en el mundo de los seres humanos existen estímulos artificiales creados por la cultura que forman contextos constituidos y modificados socialmente, y que guían la conducta y el desarrollo del hombre en todas sus esferas. De esta forma, es posible afirmar que lo que nos diferencia de cualquier otra especie y, por lo tanto, permite nuestro desarrollo como seres humanos, es la creación de la cultura y el desarrollo individual a partir de la participación en ella.

La cultura empieza a hacer su aparición en la vida del ser humano desde edades muy tempranas, incluso desde antes del nacimiento. Por esta y otras razones, es difícil determinar el momento preciso a partir del cual la biología deja de ser el elemento más importante en el desarrollo emocional para ceder este importante papel a la cultura. Vygotsky planteó la existencia del llamado *punto de inflexión* o *momento crítico* que, en el caso de la línea ontogenética del desarrollo, se refiere al momento en que se bifurcan las líneas de desarrollo en la línea natural y la cultural; es decir, el punto preciso en el que la cultura se convierte en la fuerza principal que impulsa el desarrollo humano, dejando así lo biológico como fuerza secundaria. Sin embargo, Wertsch (1988) sugiere que la cultura va tomando una importancia mayor de manera gradual, no pudiéndose así identificar un punto de inflexión, como sostiene Vygotsky.

En la medida en que el individuo empieza a recibir mayores influencias del medio cultural, el componente biológico de las emociones, aun cuando sigue teniendo un papel importante, pierde fuerza ante los elementos culturales. La cultura opera entonces en el marco biológico existente para crear una serie de transformaciones que harán que el individuo pueda participar activa y eficazmente en el mundo de

emociones creado por su cultura. Es importante entender que la cultura no añade o complementa con material nuevo la base biológica del desarrollo emocional, sino que transforma completamente las capacidades del individuo, cargando su vida de significados.

Debido a que representan fuerzas de desarrollo muy distintas, la línea natural y la línea cultural del desarrollo emocional producen capacidades cualitativamente diferentes. Vygotsky planteaba que la línea natural; es decir, la biológica produce funciones psicológicas en sus formas primarias: sensaciones internas comunes a animales y humanos, mientras que la cultura transforma dichas funciones en funciones superiores. Estas últimas específicamente humanas y producto del medio sociocultural; es decir, las emociones como las conocemos. De acuerdo con Wertsch (1988), las funciones psicológicas superiores se caracterizan por su realización consciente, la regulación voluntaria por parte del individuo, su origen social y el hecho de que involucran el uso de signos como mediadores. Por ejemplo, como parte del desarrollo de las funciones psicológicas elementales de algunos animales, se encuentra la respuesta fisiológica de secreción de adrenalina ante un estímulo natural que pone en peligro la vida del individuo y que puede acompañarse de sudoración o temblor, y cuya respuesta innata o automática puede ser la parálisis, la huida o el ataque. En contraposición a este tipo de respuestas, determinadas por la genética de la especie, los seres humanos hemos aprendido a responder a estímulos artificiales y no solo naturales, a dar un nombre a las sensaciones internas y a relacionar dichas sensaciones con determinados eventos de la vida social, todo esto dentro del marco del desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Las emociones no son entonces una simple activación biológica de los sistemas del cuerpo, sino, también, las definiciones culturales construidas socialmente, las normas sobre qué emociones deben ser experimentadas y expresadas en una situación, la aplicación de etiquetas lingüísticas a las sensaciones internas, la

expresión abierta a través de gestos, la voz y movimientos y las percepciones y apreciaciones de los objetos situacionales o eventos (Turner y Stets, 2005).

Asimismo, Cole, Tamang y Shrestha (2006) afirman que los procesos emocionales no son estados estables sino activos, por medio de los cuales los individuos se relacionan con las circunstancias de acuerdo con cómo las perciben. En este sentido, el miedo se definiría, según Bruner (2004), como una respuesta ante el reconocimiento de que el individuo se encuentra en una situación que se define socialmente como peligrosa, y una explicación similar es posible para todas las emociones, incluyendo las llamadas primitivas, como: la rabia, la excitación sexual e incluso el hambre. A partir de estas ideas, resulta evidente el papel preponderante de la cultura en el proceso de transformación de los procesos psicológicos elementales en superiores.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Kitayama, Markus y Kurokawa (2000) afirman que al menos algunas de las llamadas emociones básicas, como el amor, la alegría, la tristeza y el enojo están constituidas por la orientación interpersonal del yo y, como implicación, por la estructura de las relaciones sociales. De esta forma, no hay emociones sin existir un contexto social. De esta forma, se explica que la emoción esté construida a partir de la práctica culturalmente compartida; es decir, el proceso a través del cual se hace uso de los códigos emocionales, y se lleva a cabo la comunicación a través de ellos, en un plano colectivo (Kitayama y Masuda, 1995).

Dado que las emociones son cualitativamente superiores a las reacciones innatas al medio natural, es comprensible que el desarrollo emocional no pueda explicarse sobre la base de principios biológicos. En el momento en que la cultura se impone como fuerza principal en el desarrollo emocional, y esto sucede muy pronto en la vida de un individuo, los principios biológicos que sirvieron para explicar dicho desarrollo ya no pueden hacerlo; ahora el desarrollo emocional debe ser interpretado a partir de un marco cultural. De esta forma se comprende que lo que

es específicamente humano es la emoción como resultado de la inmersión en la cultura, que transforma las respuestas innatas en emociones socialmente construidas.

2.1.2 Diferencias culturales en la experiencia y manejo de emociones

Las emociones son elaboraciones sociales, por lo tanto su significado varía de acuerdo con las características de la comunidad cultural de la que forman parte; esta última entendida como un grupo de personas que tienen una organización, valores y prácticas locales comunes (Rogoff, Mistry, Göncü y Mosier, 1993). La interpretación que se hace de las situaciones que evocan emociones, las emociones mismas y su experimentación, así como la forma de reaccionar ante tales fenómenos son un reflejo de las cualidades de una comunidad cultural en particular, por lo tanto, ninguna forma de proceder ante situaciones relacionadas con las emociones puede considerarse universal.

En diferentes comunidades culturales existen emociones distintas

En cada comunidad cultural con determinado estilo de vida, creencias y tradiciones, se experimentan emociones distintas. Las emociones que conocemos no están presentes en todas las comunidades del mundo y, de la misma forma, existen un sinnúmero de emociones desconocidas por nosotros. Entre uno de los muchos ejemplos de una emoción, para nosotros desconocida, es la denominada: *metagu*, la cual es experimentada por los habitantes de una isla de Micronesia. De acuerdo con Saarni (1999), esta emoción es generada en los niños cuando un adulto mayor se enoja con ellos justificadamente. En esta comunidad, los padres tienen la responsabilidad de enseñar a sus hijos a experimentar esta emoción, de lo contrario, se considera que han fracasado en esta tarea que es de gran importancia en su cultura.

La experiencia y la comprensión emocional son distintas en cada comunidad cultural

Las mismas emociones pueden tener una importancia distinta en cada cultura. De acuerdo con Guedes y Álvaro (2010), la importancia de las emociones está relacionada con el número de palabras disponibles para referirse a las mismas; por ejemplo, mientras que el inglés dispone de dos mil palabras para referirse a estados emocionales, el chino solo posee alrededor de 750. Asimismo, Ogarkova, Borgeaud y Scherer (2009) afirman que la vergüenza es reconocida como categoría emocional en las sociedades confucionistas, prueba de ello es que se han reportado hasta 150 palabras en chino contemporáneo para designar la vergüenza, la culpa o el bochorno, mientras que en inglés no se ha reportado más de una docena de palabras para expresar esta clase de sentimientos. Ogarkova, Borgeaud y Scherer (2009), también, mencionan que mientras que en una tribu estadounidense se reportó la existencia de 30 verbos para referirse a diferentes causas del enojo, las sociedades occidentales parecen tener un gran vocabulario relacionado con la depresión. Esta diferencia en la cantidad de elementos semánticos para expresar un tipo particular de emoción refleja una comprensión distinta de las emociones, ya que en cada lengua existen palabras que destacan características distintas de los fenómenos emocionales.

Además de comprenderse de un modo diferente, las emociones, incluso las que podrían considerarse como básicas, son experimentadas de un modo muy distinto de acuerdo con los patrones culturales. Las diferencias en la experimentación de emociones se reflejan en la falta de equivalencia en los términos que las designan. De acuerdo con Wierzbicka (1995), cada lengua revela una concepción particular de una emoción determinada y la mayoría de los conceptos que designan emociones son específicos de una cultura y no tienen equivalentes semánticos en otras lenguas.

El lenguaje utilizado para expresar el enojo, por ejemplo, refleja que esta emoción es experimentada de distinta forma en cada cultura. Van Wolde (2008) señala que el hebreo utilizado en la Biblia refleja que la sensación de enojo está localizada en la boca, la cara y la cabeza; sobre todo, cuando esta emoción es expresada a través del discurso. Esta misma autora cita un estudio en el que se encontró que la localización del sentimiento de enojo, en el cuerpo, es concebida de forma diferente en la cultura japonesa, ya que dicen que el contenedor del enojo es el vientre. Estas diferencias sobre cómo nos referimos a lo que sentimos, nos obligan a situar el sistema de emociones en un contexto sociocultural determinado y es una de las principales razones para afirmar que las emociones se construyen socialmente.

En la investigación realizada por Joshi y MacLean (1994), las niñas hindúes se desempeñaron mejor que las inglesas en tareas de reconocimiento de emociones reales y fingidas a partir de historias que incluían relaciones entre adultos y niños. Este hecho no puede explicarse a partir de la comparación del sistema educativo de ambos países, porque de ser así, esta diferencia se habría encontrado también en los individuos de sexo masculino. Los autores explican esta situación a partir de la diferencia en las pautas de socialización de la emoción de acuerdo con la cultura y con el género, pues en India, el ambiente en el que las niñas se desenvuelven está restringido al hogar, al contrario de lo que sucede con los niños. De esta forma, las niñas hindúes deben estar alerta constantemente de la conducta de los otros, ya que están expuestas a muchas más situaciones en las que se espera que muestren una conducta apropiada hacia un adulto, incluyendo la habilidad para ocultar emociones inapropiadas, por ejemplo, siendo corteses. Por esta razón, no es sorprendente que las niñas hindúes sean capaces de diferenciar las emociones reales de las encubiertas a una edad temprana. Sin embargo, los autores señalan que es probable que este hallazgo no sea típico en otras comunidades lingüísticas o religiosas en la India, pues cada una cuenta con patrones de socialización de la emoción adecuados a los modelos culturales.

Finalmente, Bruner (2004) sugiere que la excitación sexual varía de acuerdo con los estándares culturales, lo que representa para él la prueba más contundente de la contextualización social de la emoción. Señala que el precepto de exogamia tiene un poderoso efecto constituyente de la excitación sexual; por esta razón, el hecho de que una pareja resulte sexualmente atractiva o no dependerá de la categoría que tenga con respecto al tabú de la exogamia.

En cada cultura se hace una interpretación distinta de los eventos desencadenantes, lo que influye en la emoción experimentada

Cada cultura genera interpretaciones diferentes de los eventos cotidianos, pues en cada una los individuos aprenden formas específicas de percibir las situaciones de su vida cotidiana. Por ejemplo, de acuerdo con Mesquita y Karasawa (2002) los eventos relacionados con las emociones son evaluados como mucho más placenteros por parte de estadounidenses que de japoneses. Estos últimos suelen interpretar los eventos en su vida como neutros desde el punto de vista emocional.

De acuerdo con Cole, Bruschi y Tamang (2002), los niños estadounidenses tienden a apreciar las situaciones difíciles en términos del enojo en contraste con los niños provenientes de comunidades de Nepal, que suelen interpretar las mismas situaciones en términos de la vergüenza. Estos autores reportan que cuando se preguntaba a los niños de una de estas comunidades de Nepal, la comunidad Tamang, por qué no sentían enojo ante determinada situación, explicaban que la situación ya había ocurrido; así cuestionaban el valor de sentirse enojados. Esta forma particular de interpretar una situación influye en la experiencia emocional, creando al mismo tiempo un patrón de regulación de la expresión y las reacciones emocionales.

La frecuencia en la experiencia de diferentes emociones difiere de acuerdo con el grupo cultural al que pertenece el individuo

La diferencia en la interpretación de las situaciones cotidianas implica que se asignen etiquetas emocionales diferentes, lo que a su vez altera la frecuencia de la experimentación de emociones. De esta forma, la diferencia en la interpretación de los eventos cotidianos reportada por Mesquita y Karasawa (2002), debe traducirse en una mayor frecuencia de emociones positivas experimentadas por los estadounidenses que por los japoneses. Kitayama, Markus y Kurokawa (2000) confirman este hecho, reportando que la cultura estadounidense tiende a experimentar una frecuencia mucho mayor de emociones positivas que de negativas, mientras que en la japonesa las emociones positivas y negativas se experimentan con la misma frecuencia; es decir, los estadounidenses tienden a experimentar más placer y los japoneses experimentan emociones balanceadas con respecto a la valencia. De acuerdo con estos autores, estos resultados parecen ser consistentes con los modelos culturales: en la cultura estadounidense se busca maximizar las emociones positivas y minimizar las negativas, mientras que en la japonesa se busca el equilibrio antes que el placer.

La frecuencia de experimentación de determinadas emociones llega incluso a caracterizar a una cultura o a un país, al grado de que llega a clasificarse o reconocerse a partir de ese rasgo. Por ejemplo, Fung (1999) afirma que la cultura china, así como otras culturas asiáticas, son consideradas culturas basadas en la vergüenza; pues esta emoción forma parte importante de la cultura. Esto se observa a través de: la literatura, los casos clínicos, la investigación científica y en su rica variedad de términos léxicos y etiquetas para esta emoción, así como para la humillación, la pena y otras nociones relacionadas. Los miembros de estas culturas han aprendido a experimentar esta emoción ante una gran diversidad de situaciones, debido a que, de acuerdo con este autor, están fuertemente socializados para estar conscientes de lo que otros piensan de ellos; es decir, son

muy sensibles a las opiniones, juicios y evaluaciones de los demás, para evitar consecuencias sociales que incluyen el rechazo por parte de otros.

La importancia que toma la vergüenza en las culturas asiáticas obedece a la creencia en la conectividad fundamental o interdependencia entre los que conforman un grupo; (Kitayama, Markus y Kurokawa, 2000) sostienen que, en estas culturas, el yo está construido en función de las relaciones en las que participa o de las que forma parte, así el reto cultural más grande es ajustarse a la relación con los demás; convertirse en un miembro a través de la restricción y dominación de los deseos internos para facilitar la armonía interpersonal y la unidad. Esta apreciación interdependiente del yo es favorecida por la vergüenza, pues esta emoción facilita el verse a uno mismo en relación con los otros. Por el contrario, el enojo, relacionado con el bloqueo de la meta de una persona, o el trato injusto, está asociado con prepararse para actuar en contra de esos obstáculos o injusticias y facilita la dominación de un individuo sobre otro. De esta forma, el enojo es desalentado en las sociedades asiáticas porque amenaza la autoridad y la armonía en las relaciones (Cole, Bruschi y Tamang, 2002).

En contraste con la importancia atribuida a la armonía social en las sociedades colectivistas descritas anteriormente, la mayoría de las culturas occidentales, sobre todo de clase media, tienden a valorar la independencia del individuo antes que la interdependencia. Esto se refleja en la importancia que toma el desarrollo de la individualidad, la autonomía, la auto-expresión y el establecimiento de metas individuales. En la sociedad estadounidense, que es una de las más estudiadas, el yo se construye sobre la base de un conjunto de atributos internos, habilidades, talentos o rasgos de la personalidad; es decir, se fomenta una percepción independiente de uno mismo (Kitayama, Markus y Kurokawa, 2000). Así, se comprende que la autoestima sea una preocupación mayor para los estadounidenses que para los japoneses (Mesquita y Karasawa, 2002), y que existan diferencias importantes entre la experimentación, regulación y expresión de emociones entre ambos tipos de sociedades. De acuerdo con Cole, Bruschi y

Tamang (2002) en la sociedad occidental, el enojo se considera importante en el proceso de autoafirmación y en la protección de los derechos y libertades individuales, por lo tanto es tolerado; sin embargo, la vergüenza es considerada dañina para la autoestima y es desalentada.

Así como la interpretación de un evento o la frecuencia en la experimentación de una emoción varían de una cultura a otra, también, difieren de acuerdo con la pertenencia de un individuo a determinados grupos dentro de la misma comunidad: existen diferencias de acuerdo con el género, la edad o el estatus socioeconómico, pues las emociones son socializadas de manera congruente con las características específicas del grupo particular al que pertenece un individuo. Por ejemplo, Mesquita y Karasawa (2002) reportan una frecuencia mayor de emociones positivas en las mujeres que en los hombres en muestras de japoneses y estadounidenses. Asimismo, Kitayama, Markus y Kurokawa (2000) encontraron diferencias de género con respecto a la frecuencia de emociones positivas experimentadas en una muestra de japoneses y estadounidenses: los hombres reportaron una frecuencia más alta que las mujeres de emociones positivas que no surgen de la relación con los demás; en tanto que para las emociones positivas relacionadas con la interdependencia, reportó una frecuencia mayor en las mujeres. Este hallazgo es consistente con la noción de que en las dos culturas es más probable que los hombres tengan éxito en las tareas relacionadas con la independencia, mientras que las mujeres son más exitosas que los hombres en las situaciones relacionadas con las relaciones sociales.

Silfver (2007) encontró que en Finlandia, las adolescentes tienden a sentir más culpa y vergüenza que los hombres; diferencia que no fue encontrada en un grupo equivalente de peruanos. Estos hallazgos llevan a concluir que las diferencias de género son más marcadas en las sociedades modernas individualistas.

Diferencias culturales con respecto a las causas de las emociones

Las causas de las emociones dependen de la comunidad cultural de la que se trata; es decir, cuándo una emoción es experimentada difiere de una cultura a otra. Por ejemplo, Kitayama, Markus y Kurokawa (2000) demostraron que en Japón las sensaciones positivas como la calma, la euforia, el estado de relajamiento y la alegría están asociadas al sentimiento de interdependencia y al compromiso en las relaciones sociales, mientras que en Estados Unidos, estas mismas sensaciones se relacionan con el sentimiento de independencia con respecto a los demás. Mesquita y Karasawa (2002) reportan hallazgos similares y sugieren que el deseo y la preocupación por la independencia o por la interdependencia en estos dos países funcionan de forma distinta como predictores de las emociones positivas.

Otras emociones, incluso las llamadas básicas, son generadas por distintos tipos de eventos de acuerdo con las características de la cultura. Por ejemplo, Bruner (2004) menciona que en una comunidad llamada los *chukchi*, que habitan el extremo noreste de Rusia, los objetos extraños ajenos a su cultura se definen como desagradables y producen náuseas, por lo que son presentados a los niños como objetos de disgusto.

Existe cierta discusión acerca de si las diferencias radican simplemente en las razones o las causas de las emociones o, si por el contrario, la experiencia emocional en culturas diversas difiere también. Aunque las investigaciones realizadas no permiten elaborar una conclusión definitiva, Mesquita y Karasawa (2002) sugieren que la experiencia subjetiva de la emoción debe ser diferente cuando la emoción aparece como respuesta a situaciones tan diversas.

Diferencias en la expresión y regulación emocional

Además, los hallazgos de Cole, Tamang y Shresta (2006) apoyan la idea de que la forma de significar y proceder ante una situación emocional determinada es distinta en cada comunidad cultural, lo que se traduce en una expresión y control emocional particulares. Estos autores estudiaron las expresiones de enojo y vergüenza en los niños en dos comunidades de Nepal (Brahman y Tamang) y la forma de socialización de la expresión de estas dos emociones. Encontraron que en ambos grupos, se evita la expresión del enojo por considerarse un desafío a la autoridad y una amenaza a la armonía social. Consistente con estos resultados, Cole, Bruschi y Tamang (2002) reportan que los niños pertenecientes a la comunidad Brahman, incluso los más pequeños, piensan que aunque una persona sienta enojo, no debe comunicarlo. Por otro lado, la expresión de la vergüenza en estas dos comunidades difiere en función del significado atribuido: en la comunidad Tamang los niños suelen expresar vergüenza, pues dicha emoción es fomentada debido a que se interpreta como un reflejo del arrepentimiento por realizar un acto que no favorece a la armonía social. En la comunidad Brahman la vergüenza es ignorada por no ser consistente con los privilegios y responsabilidades que se le atribuyen a un estatus alto dentro de la escala social, por lo que no suele ser expresada por los miembros de la comunidad. Aun cuando ambas comunidades valoran la armonía social y la búsqueda del bien común antes que los beneficios individuales, cada una tiene una forma particular de establecer dicha armonía o bien colectivo, lo que se refleja en las formas de socialización de la emoción (Cole, Tamang y Shresta, 2006) y, por ende, en la decisión personal de expresar u ocultar emociones.

La diferencia en la expresión de conductas relacionadas con las emociones se observa, incluso, desde edades tempranas. Saarni, Mumme y Campos (1998) sugieren que, de manera general, los niños japoneses son difíciles de consolar. Su explicación es que a diferencia de otras culturas, como por ejemplo la cultura alemana, en la que se deja solos a los niños varias veces por periodos cortos de

tiempo, en Japón se procura la proximidad entre los niños y sus padres. Por lo tanto, dejar al niño con un extraño o dejarlo solo tiene como resultado que el niño se sienta considerablemente triste y que consolarlo sea difícil. Asimismo, Saarni, Mumme y Campos (1998) mencionan que el tipo de contacto físico y la postura del bebé son otros ejemplos de prácticas parentales relacionadas con el desarrollo emocional que muestran variación considerable a través de las diferentes culturas; por ejemplo, en comparación con los niños estadounidenses, los niños pertenecientes a un grupo cultural de Kenia, los *Gusii*, están expuestos a más luz y a un manejo vigoroso, patrones que explican la manera particular como estos niños enfrentan las emociones más tarde, a los tres o cuatro meses de edad.

Asimismo, el uso del lenguaje en diferentes culturas denota patrones distintos de regulación emocional. Por ejemplo, van Wolde (2008) destaca que en la Biblia hebrea se refleja una falta de intención por controlar el enojo; pues las palabras que designan esta emoción van acompañadas de nociones que indican destrucción o venganza. El perfil del enojo ha sido descrito como furia incontrolable hacia la cabeza de alguien que lleva, generalmente, a la violencia. En contraste, el lenguaje de la cultura japonesa refleja la importancia de regular las reacciones emocionales derivadas de esta emoción. Es importante destacar que las diferencias en la expresión y control de esta emoción se reflejan también a nivel de género; pues todos los verbos que designan enojo encontrados en la Biblia hebrea son utilizados por personajes de sexo masculino. Van Wolde (2008) explica esta situación en términos de las convenciones sociales de esa época que proveían a la mujer con formas limitadas de comunicar el enojo, que además, es una emoción dirigida al exterior. Por el contrario, en la misma Biblia, se refleja en las mujeres la expresión de sentimientos dirigidos a su interior, como dolor, tristeza o alegría.

Diferencias con respecto a la solución de conflictos

Asimismo, Quintanilla y Sarriá (2009) encontraron que aunque la envidia es percibida y comprendida de la misma forma por los niños de dos comunidades rurales diferentes: zapotecos y españoles, la solución a los problemas que se relacionan con esta emoción es distinta. De acuerdo con estos autores, los españoles proponen estrategias apegadas a la regla social de compartir, mientras que los zapotecos se centran en recuperar el objeto; es decir, en lograr su meta principal sin buscar alternativas. Los autores explican que estos hallazgos son consistentes con los modelos culturales, pues en la cultura española se destaca la importancia de compartir, mientras que en la zapoteca se transmite la idea de la necesidad de asegurar y conservar los bienes, que son limitados, así como el ocultarlos para no generar envidia.

Cole, Bruschi y Tamang (2002) reportan, además, que los niños estadounidenses parecen centrarse más en el problema y estar orientados a la acción, que los niños Tamang o los Brahman, ambas comunidades de Nepal.

2.2 El proceso de internalización de formas culturalmente apropiadas de concebir las emociones

Las emociones son construcciones socioculturales, por lo que en cada comunidad cultural el desarrollo emocional ocurre de distinta forma. La manera de interpretar los fenómenos emocionales y de actuar ante ellos responde a las características y demandas particulares del contexto social y cultural que rodea al individuo.

Sin embargo, la cultura es un concepto abstracto, observamos su influencia diariamente en nuestro comportamiento y en el de las demás personas; pero las formas concretas en las que opera para propiciar el desarrollo emocional de un individuo no son evidentes. Es por eso que, partiendo de la visión que posiciona a

la cultura como elemento clave en el desarrollo emocional, este apartado tiene como objetivo detallar las formas tan complejas en las que la cultura no moldea, sino configura el desarrollo de la capacidad para comprender, regular y expresar las emociones.

2.2.1 Las herramientas simbólicas y la mediación semiótica

El ser humano es distinto de otras criaturas por el hecho de que vive en un ambiente transformado por artefactos de generaciones precedentes, que se remontan a la aparición de la especie. Las características que hacen diferente al hombre de otras especies son precisamente aquellas que le permiten a un individuo: habitar en, transformar y recrear un mundo mediado por artefactos (Cole, 1995). Bruner (2004) cita una frase de Francis Bacon que enfatiza la importancia de las herramientas en la vida de los seres humanos: “ni la mente sola ni la mano sola pueden lograr mucho sin las herramientas que las perfeccionan”.

La función básica de los artefactos o herramientas es modular la relación entre el individuo y su medio, ya sea este último social o natural, controlando la actividad propia y la de los demás. Esto quiere decir que las herramientas sirven de mediadores. Por ejemplo, Ratner (1998) dice que sentarse en sillas y comer con utensilios indica un espacio corporal segregado en contraste con sentarse cerca de alguien sobre un tronco de árbol y comer con las manos. Asimismo, vivir dentro de una estructura rectangular provee referentes espaciales distintos a los que proveen las estructuras redondas. De acuerdo con este autor, es así como los artefactos producidos socialmente generan y dan forma al fenómeno psicológico.

Los artefactos culturales son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales. Son ideales porque contienen un código de las interacciones de las que formaron parte previamente y que median en el presente. Son materiales porque solo existen en tanto que estén plasmados en artefactos tangibles (Cole, 1995). Vygotsky (2008) habla de los artefactos materiales y conceptuales como

dos categorías distintas y los llama *herramientas* y *signos*, respectivamente. Afirma:

Una diferencia esencial entre signo y herramienta, y la base para la divergencia real de ambas líneas, son los distintos modos en que orientan la actividad humana. La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla *externamente* orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente, está *internamente* orientado. (Vygotsky, 2008, p. 91).

Sin embargo, asegura que:

El dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, puesto que la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera, a su vez, la propia naturaleza del hombre. (Vygotsky, 2008, p. 91).

Una de las herramientas simbólicas más importantes en el desarrollo del ser humano es el lenguaje. Otros ejemplos de herramientas simbólicas o signos, de acuerdo con Vygotsky, entendiendo este concepto como *poseedor de significado* (1981a, citado en Wertsch, 1988) son los sistemas para contar, técnicas mnemónicas, sistemas de símbolos algebraicos, trabajos de arte, escritos, esquemas, diagramas, mapas y dibujos mecánicos y todo tipo de signos convencionales.

En sí mismas las herramientas simbólicas, como las palabras, no tienen significado; solo lo tienen para las personas que las *utilizan* (Santamaría, 2004). Es por esto que hablar de signos nos remite forzosamente a la idea de significado. Windsor (2004) señala la distinción que existe entre un evento que es percibido (la expresión, el signo o el significante) y el significado que es interpretado (el contenido), y afirma que la relación, más o menos estable, entre el signo y el significado resulta de convenciones sociales. El significado se entiende como aquello sobre lo cual podemos ponernos de acuerdo o, por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo sobre el concepto en cuestión (Bruner, 2004); en este sentido, los significados no le sirven de nada un individuo si no consigue compartirlos con los demás (Bruner, 1990). Por estas razones, otro aspecto crucial en la semiótica es la noción de interpretación, pues los objetos y eventos nos proveen información no solo de ellos mismos, sino de otros objetos y eventos (Windsor, 2004).

Las herramientas simbólicas son de carácter social, pues los significados existen y fluyen en el intercambio entre las personas. Los signos no se adquieren de manera individual, sino que el individuo se apropia de esos sistemas a partir de la interacción con otros miembros de su cultura. Se puede decir que las herramientas psicológicas sirven para pensar el mundo de manera colectiva, pues los seres humanos aprenden de las experiencias de otros, al contrario de los demás animales, que solo aprenden a partir de su propia experiencia. Por esta razón, Rogoff (2003) señala que el proceso de pensamiento implica procesos interpersonales y de la comunidad.

2.2.2 La cultura desde la perspectiva sociocultural

La cultura es un conjunto de herramientas simbólicas compartidas y reconocidas, que han sido creadas por el hombre y acumuladas históricamente. Es importante destacar que, de acuerdo con Cole (1995), la cultura no es un ensamble al azar de estas herramientas, sino patrones culturales y agrupamientos ordenados de

símbolos significativos. Bruner (1990) habla de la cultura como el mundo al que tenemos que adaptarnos y el juego de herramientas que nos permiten hacerlo.

En los símbolos se encuentra encerrado todo aquello que define a una cultura, es decir, sus valores, creencias, acciones, tradiciones e imágenes. De acuerdo con Turner (1999), los sistemas de símbolos que conforman a la cultura proveen instrucciones y estándares de comportamiento entre los que participan en los encuentros; es decir, establecen lo que uno mismo y los otros deben hacer en determinada situación: indican el tipo, forma e intensidad de las sanciones o el reconocimiento y definen el uso apropiado de rituales o secuencias estereotipadas de comportamiento que guían las interacciones. Por ejemplo, en nuestra cultura generalmente se establece que los padres pueden reprender a sus hijos, pero un extraño no puede hacerlo; que un patrón puede despedir a un mal empleado, pero no puede hacerle daño físico; que los cónyuges se deben honrar mutuamente hasta su muerte; que los alumnos en un salón de clase deben hacer un esfuerzo por responder las preguntas que les plantea el maestro; y que los colegas que se relacionan entre sí, en términos de negocios, no están obligados a indagar sobre la situación familiar de la otra persona.

Las convenciones sociales creadas dentro de la cultura son transmitidas por medio del lenguaje verbal, el comportamiento y otros sistemas de símbolos dentro de un grupo de gente que interactúa constantemente. En términos de todos estos elementos, los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y hacen juicios. Es de esta manera que la cultura provee una estructura a nuestra experiencia: nos dice qué ver del mundo, de qué forma verlo y cómo interactuar con él; es decir, el ser humano utiliza los símbolos creados en la cultura para darle sentido a los eventos de su vida cotidiana. Construimos nuestros modelos, elaboramos nuestros mundos, para guiar nuestras transacciones con otros seres humanos en la vida cotidiana. Siguiendo esta línea de pensamiento, Werdeen (2002) dice que la cultura debe entenderse como prácticas de construcción de significados.

Bruner (2004) dice que los modelos mentales que guían nuestra percepción, nuestro pensamiento y nuestras palabras se construyen a partir de nuestro conocimiento acumulado de versiones del mundo que hemos conocido. Además, sostiene que la gente desarrolla una sensación con respecto a lo que debe esperar, y por lo general, ve aquello que espera ver. De acuerdo con Kemper (1981), las normas culturales explican las uniformidades en el comportamiento y las emociones en una sociedad, y lo que se desvía de la regla, debe ser entendido en términos de diferencias entre las subculturas.

Toda la vida del ser humano se encuentra ligada estrechamente a las herramientas simbólicas, de tal forma que resulta imposible pensar, percibir o recordar el mundo sin hacerlo a través de los sistemas de símbolos que aprendemos a usar. En este sentido, las herramientas simbólicas funcionan como un *lente* a través del cual se mira el mundo; el ser humano atribuirá significados aprendidos culturalmente a todo lo que forme parte de su mundo. Por ejemplo, la palabra “alegría” no solo impacta nuestro sentido de la vista a partir de los colores, formas u otras características físicas; por el contrario, el proceso sensorial estará alterado por los significados que tiene para nosotros el sistema de escritura, en general, y esta palabra en particular. La palabra *alegría* nos remite a conceptos cargados de significado así como a situaciones, personas y objetos que forman parte de nuestro sistema cultural. Asimismo, el uso del lenguaje, uno de los sistemas simbólicos más relevantes, nos permite hacer referencia a una emoción, aun en ausencia de la experiencia emocional.

Al hablar de la cultura, Cole (1995) hace referencia al término utilizado en la biología y la medicina: *cultivo de tejidos*, que es el medio especial que favorece la proliferación de células de un determinado tipo; es decir, el medio de cultivo idóneo para la multiplicación. En este sentido, este autor propone que la cultura es el *medio de cultivo*, específicamente humano, en el cual interactúan los elementos que producen el desarrollo. Dicho de otra forma, son precisamente los conjuntos

organizados de símbolos, los recursos necesarios para que el ser humano se desarrolle en todas sus esferas.

Geertz (1973) enfatiza esta idea: “sin los patrones culturales la conducta de los seres humanos sería ingobernable, un mero caos de actos sin sentido y emociones en explosión, y sus experiencias no tendrían forma. La cultura no es solo un adorno de la existencia humana, sino la base principal de su especificidad, una condición esencial para la existencia del ser humano. Los símbolos, entonces, no son meras expresiones, instrumentalidades o correlatos con nuestra existencia biológica, psicológica y social; son prerequisites. Sin seres humanos no hay cultura; pero de la misma forma y de manera más significativa: sin cultura, no hay hombres”.

De acuerdo con Geertz (1973), nos hacemos seres humanos a través de las formas particulares que toma la cultura; por ejemplo, la nacionalidad o la clase social. Afirma que la gran capacidad de los hombres para aprender, su plasticidad, ha sido siempre enfatizada; pero lo que es aún más crítico, es su extrema dependencia hacia cierto tipo de aprendizaje: la adquisición de conceptos, la aprehensión y aplicación de sistemas específicos de significados simbólicos.

Rogoff, *et al.* (1993) dicen que las herramientas culturales y las prácticas son heredadas y transformadas por los nuevos miembros de las comunidades culturales. La cultura por sí misma no es estática, se forma a partir de los esfuerzos de la gente que trabaja en conjunto, usando y adaptando las herramientas provistas por sus predecesores y, en el proceso, creando nuevas. Estos autores enfatizan así el carácter dinámico e inacabado de la cultura.

Bruner (2004) plantea la idea de cultura como un *foro* para negociar y renegociar los significados. Y al ser interpretada y renegociada por sus integrantes, la cultura se está recreando constantemente. Esta concepción de *foro* de la cultura es lo que define a sus integrantes en términos de actores, poseedores de una función activa

como participantes y no como meros espectadores. En el mismo sentido, Ogarkova, Borgeaud y Scherer (2009) definen el significado cultural en términos de una actividad más que como un producto.

La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social humana (Vygotsky 1981, citado por Wertsch, 1988); pero al mismo tiempo, el ser humano es un producto de la cultura, es decir, la cultura es un medio creado por el hombre y para el hombre. De acuerdo con Rogoff (2003) la cultura y el individuo no pueden concebirse como dos entidades separadas, independientes; con la cultura influyendo sobre el individuo, sino que son dos entidades que se construyen y modifican mutuamente.

Rogoff (2003) sostiene que el desarrollo individual se constituye por las actividades y prácticas sociales, culturales e históricas que involucran el aprendizaje del uso de herramientas, tanto materiales como simbólicas, construidas dentro de la cultura y reconocidas culturalmente. De acuerdo con ella, la gente se transforma a través de su participación en actividades culturales, lo que, a su vez, contribuye a cambios en sus comunidades culturales a través de generaciones; es decir, la participación del individuo en actividades culturales contribuye a la creación de los procesos culturales mismos.

2.2.3 Las emociones como sistema simbólico

No solo nuestras ideas, nuestros valores y nuestro actos, sino también las emociones son artefactos culturales, pues son productos manufacturados fuera de las tendencias, capacidades y disposiciones con las que nacimos (Geertz, 1973).

Todas las palabras, expresiones faciales, lenguaje corporal o cualquier otro comportamiento que implique un significado común para las personas que lo utilizan, es un signo (Turner y Stets, 2005). En este sentido, las emociones son un sistema simbólico, pues implican la existencia de un marco cultural que proviene

de la estructura social, que nos indica cómo interpretar la conducta de los demás durante la interacción, qué emociones experimentar en cada situación y de qué manera regular nuestro comportamiento. De acuerdo con Guedes y Álvaro (2010), cada cultura determina los contextos y roles en los que debemos expresar un cierto tipo de emociones y las reglas que determinan el manejo de las mismas. Sin embargo, la forma en que interpretamos el mundo y actuamos en él no se trata meramente de una reacción a las presiones de otros, a las normas culturales o a las fuerzas de la estructura social. Más bien es un proceso activo de construcción de uno mismo (Turner y Stets, 2005).

Por otro lado, las emociones, como sistema de signos, determinan algunas características de las interacciones sociales; es decir, como señalan Guedes y Álvaro (2010), la interacción y la organización social son posibles porque están íntimamente relacionadas con la movilización y expresión de las emociones. En este sentido, las emociones son herramientas que median la participación del ser humano en todas las esferas de su vida.

Además de ser un objetivo en sí mismas, Turner y Stets (2005) afirman que las emociones son el pegamento que une a la gente y genera compromisos en las estructuras culturales y sociales. De hecho, una de las características propias de los seres humanos es su confianza en las emociones para formar vínculos sociales y construir complejas estructuras socioculturales. En la actualidad, las emociones son vistas cada vez más como el vínculo crucial entre los niveles micro y macro de la realidad social. Además, Gauvain (2001) dice que el contexto emocional del desarrollo juega un rol importante en el proceso, ya que guía la motivación humana, el interés y el afecto. Además, la conexión emocional entre niños y con aquellos que guían su aprendizaje afecta la naturaleza y el grado de aprendizaje y desarrollo que ocurre en el contexto social.

Kemper (1981) señala que la violación de las prescripciones culturales produce ciertas emociones y la conformidad con ellas produce otras. Esto ejemplifica el

hecho de que las emociones sirven de medio para modular las prácticas sociales en general, pues son el vehículo para transmitir mensajes, significados, formas de pensar el mundo, reglas sociales, castigar, premiar, etcétera.

2.2.4 El modelo cultural

Cada comunidad cultural tiene un conjunto de reglas explícitas e implícitas acerca de lo que es adecuado, sobre todo, en el dominio de las relaciones con los otros. Los modelos culturales involucran creencias, así como prácticas sociales que aseguran y permiten lo que es moral, imperativo y deseable (Mesquita y Walker, 2003).

Por ejemplo, Mesquita y Walker (2003) sostienen que un modelo común para la clase media, en la cultura occidental, enfatiza el éxito personal derivado de la autosuficiencia y el trabajo individual propio; se pone énfasis en sobresalir y ser distinguido de los demás a través del éxito personal. En contraste, en el modelo cultural que prevalece en la clase media de las culturas colectivistas, como la japonesa, se subraya la adaptación al ambiente social, cumplir con obligaciones sociales y responsabilidades para poder mantener relaciones interpersonales y armonía en el grupo. Además, de acuerdo con Fung (1999), la cultura china, así como otras culturas asiáticas, se ha caracterizado ampliamente por ser una cultura en la que la experiencia y expresión de la vergüenza son especialmente valoradas.

El modelo cultural correspondiente a un grupo establece de qué forma las emociones deben ser entendidas o interpretadas, bajo qué circunstancias deben experimentarse y cómo se debe reaccionar ante las emociones propias y las de los demás.

Aunque el modelo cultural explica en gran parte las experiencias y conductas vinculadas con las emociones, Rogoff (2003) sostiene que la cultura no es una

entidad monolítica, por el contrario, existe una gran variabilidad en los miembros y situaciones dentro de un mismo grupo cultural, que se manifiesta en la diversidad de las características de sus miembros.

De acuerdo con Bruner (1997), el significado que atribuimos a los eventos y objetos en nuestra vida no es algo absoluto, sino que depende del marco de referencia a partir del cual se construye. La interpretación que hace cada miembro depende tanto de los patrones culturales, como de su historia individual y de la manera particular en la que cada persona se vincula con el modelo cultural.

La experiencia, expresión y manejo de las emociones, así como los eventos desencadenantes de las mismas tienen un significado distinto de acuerdo con los modelos culturales. Es decir, los modelos promueven interpretaciones particulares de los sucesos y el significado que dichos sucesos tienen para los individuos influye en las emociones que se generan y los actos asociados a ellas; actos que a su vez son interpretados por los otros de acuerdo con el mismo modelo cultural.

De acuerdo con Mesquita y Walker (2003), el modelo cultural determina qué tanta importancia se le atribuye a la experiencia de determinadas emociones para bienestar del individuo o cómo se relaciona la experiencia con la motivación. Además, el modelo funciona como guía para que los individuos asignen una valencia a sus experiencias emocionales y a los eventos que suceden en su vida. Estos mismos autores sostienen que la atribución del control y la responsabilidad por los eventos que ocurren en la vida de un individuo, así como los elementos de una situación que tienen el foco de atención varían también de acuerdo con el modelo cultural y estos factores influyen en gran medida en las emociones experimentadas y expresadas por un individuo.

Los modelos culturales son un factor que influye sobre la frecuencia de diferentes opciones comportamentales. Los comportamientos ligados con la expresión y la regulación de emociones que son consistentes con los modelos culturales tienden

a tener un alto grado de ocurrencia, mientras que las respuestas que son contrarias a los modelos culturales tienden a ser infrecuentes. De esta forma, los comportamientos emocionales frecuentes en una cultura tienden a encajar en el modelo cultural específico (Mesquita y Walker, 2003).

Según Mesquita y Walker (2003) los modelos culturales influyen en el tipo y frecuencia de los eventos que desencadenan determinadas emociones en las personas. Un tipo particular de emoción es más o menos común, debido al grado de condiciones que conducen a ella. Las culturas tienden a promover y crear eventos que generan las emociones culturalmente deseables, mientras que fallan al promover, o incluso suprimen, los eventos que llevan a emociones menos deseadas; dicho de otra forma, los eventos que son promovidos y creados por una cultura varían de acuerdo con las metas culturales más comunes.

2.2.5 El nivel institucional

Vygotsky enfatizó cómo el desarrollo humano es inseparable de las actividades sociales y culturales. La historia cultural provee organizaciones útiles para la actividad cognitiva y el modelo cultural determina algunas de las características de las instituciones que coexisten en un contexto determinado (Rogoff, 1989). De acuerdo con Bruner (2004), a través de las instituciones es que se intensifica el carácter de *foro* que tiene la cultura: la narración, el teatro, la ciencia, incluso la jurisprudencia, son todas técnicas para intensificar esta función.

Una de las instituciones más importantes, para mantener esta característica de la cultura, es la escuela (Bruner, 1997; 2004). Además, las instituciones políticas de una sociedad pueden encauzar el razonamiento moral individual, proveyendo estándares para la resolución de problemas morales (Rogoff, 1989).

Al tiempo que el modelo cultural influye sobre las características de las instituciones, estas últimas modelan y guían las prácticas de la gente. De acuerdo

con Turner y Stets (2005), las estructuras sociales influyen en la experiencia emocional y en el flujo de emociones en los individuos. Esto es porque lo que ocurre en el microambiente en el que se observa el aprendizaje individual, es afectado por contextos más amplios, a nivel global y de la comunidad (Hatano y Wertsch, 2001).

2.2.6 De los padres a los hijos: la prolepsis

Los modelos culturales, las instituciones y las prácticas organizadas socioculturalmente moldean la vida de la gente: cómo se conciben a ellos mismos, a los demás, al mundo y las relaciones que se establecen. Sin embargo, hasta ahora se ha hablado de las fuerzas que modelan las mentes de los miembros de la cultura, sin especificar si se trata de miembros novatos o maduros del grupo cultural. A continuación, es preciso especificar cómo se transmite toda esa experiencia y conocimiento del mundo a los nuevos miembros de la cultura; es decir, a los niños pequeños, a los bebés recién nacidos o a los que incluso no han nacido.

Desde antes de que un niño nazca, los padres u otros miembros maduros de la cultura cuentan ya con una representación acerca de lo que ese niño será cuando participe como miembro del grupo; es decir, hacen proyecciones del futuro de su hijo, atribuyéndole características correspondientes a la comunidad cultural de la que formará parte. En este sentido, se habla de que el futuro de los niños se encuentra plasmado en el presente. Estas proyecciones influyen en la organización del presente sociocultural del ambiente del recién nacido (Cole, 1995).

Cole (1995) le llama *prolepsis* a este fenómeno y lo define como la representación en el presente de un acto o desarrollo futuro. Para ilustrar este concepto, este autor cita el trabajo de un pediatra que publicó transcripciones de las reacciones verbales de los padres cuando veían por primera vez a su hijo recién nacido y

descubrían su sexo. Algunos de los ejemplos típicos eran: “voy a estar muerto de preocupación cuando ella tenga 18 años”, o “no podré jugar rugby” (dirigiéndose a otra niña). En cada uno de estos ejemplos, el adulto interpreta las características biológicas del niño en términos de sus propias experiencias culturales pasadas. Usando la información derivada de su propio pasado cultural y asumiendo que será para su hija de la misma forma que ha sido para ellos, proyectan un futuro probable para el niño. De acuerdo con el género u otras características biológicas de los bebés, los padres crean diferentes formas de interacción basadas en concepciones del mundo provistas por su propia experiencia cultural.

De acuerdo con Cole (1995), este fenómeno sucede porque en la vida del bebé no hay una sola ontogénesis; entendiendo esta última como la historia de un solo ser humano. El pasado cultural de la madre se entrelaza con el futuro cultural del bebé, haciendo que coexistan al menos dos ontogénesis, fenómeno que se observa a través del tratamiento que la madre le da al niño.

2.2.7 Formas específicas de internalización de las emociones como sistema simbólico

La mediación social

Al igual que otros sistemas simbólicos, los códigos que nos indican cómo debemos interpretar las diversas situaciones en nuestra vida cotidiana, cómo traducir el lenguaje verbal y no verbal de los demás, qué es adecuado sentir y expresar y bajo qué circunstancias resultan demasiado complejos para un recién nacido o un niño pequeño. Por consiguiente, es necesario que el acceso a esta información se dé a través de un intérprete que conozca y utilice los símbolos correspondientes a su grupo cultural. Este intérprete ayudará al nuevo miembro de la cultura a participar en diversas actividades. La labor de aquellas personas más experimentadas, que le darán al niño acceso a los sistemas simbólicos, se llama

mediación social: *mediación*, porque *modula* la relación entre el niño y su ambiente; es decir, entre él y la cultura; y *social* porque involucra a otras personas.

Rogoff (1993) le llama *participación guiada* y la explica como el proceso por medio del cual se estructuran las actividades infantiles a partir de la construcción de puentes entre las destrezas ya adquiridas y las que se necesitan para resolver problemas nuevos. Dicho de otra forma, es un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad, proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje. Por medio de este proceso, el cuidador y el niño colaboran en formas de organización e interacciones, que apoyan al niño, mientras aprende a servirse de las destrezas y valores propios de los miembros maduros de su grupo social.

Las interacciones sociales que más interesaban a Vygotsky eran las diadas compuestas por un niño y un adulto, ya que enfatizan la diferencia en cuanto al nivel de experiencia dentro de una cultura. El miembro más maduro de la cultura, en este caso el adulto, ha internalizado los signos correspondientes a su cultura y ha aprendido a hacer interpretaciones y a actuar conforme con estos signos. Esta persona, ya sea de forma propositiva (por ejemplo en la escuela) o espontánea, negociará con el niño los significados para guiarlo en el proceso de internalización del sistema simbólico. Rogoff (1993) dice que para llevar a cabo este proceso, el adulto proporciona claves emocionales sobre la naturaleza de las situaciones: modelos no verbales de cómo comportarse, interpretaciones verbales y no verbales de eventos y conductas, así como palabras que clasifican los sentimientos. De esta forma, los adultos guían al niño en su participación en actividades cotidianas, de manera que este último comprenda, poco a poco, cómo debe interpretar las distintas situaciones en su vida cotidiana: qué emociones se espera que experimente en cada momento, cómo debe actuar como resultado de la emoción experimentada, incluyendo la forma en que tiene que regular lo que

siente y lo que expresa. Así, el niño aprenderá progresivamente a interpretar el mundo y actuar en él, de la misma manera que el adulto.

La intersubjetividad y el funcionamiento en el plano interpsicológico

El complejo proceso de participación guiada o mediación social implica necesariamente comunicación entre ambas partes: el niño y el individuo más experimentado. Cualquier proceso de comunicación se sustenta sobre la base de un centro de atención común y de algunos presupuestos compartidos entre ambas partes. A la interpretación compartida de una situación se le llama intersubjetividad. De acuerdo con Wertsch (1988), por una parte, el adulto y el niño están en la misma situación, porque para ambos son perceptibles los mismos objetos concretos y los mismos sucesos; pero por otra parte, no están en la misma situación porque no definen a estos objetos y eventos del mismo modo.

Al iniciar la interacción entre el niño y el mediador, dada la diferencia tan marcada en cuanto al nivel de internalización de sistemas simbólicos, la forma de interpretar cualquier actividad será sumamente distinta; es decir, el niño y el adulto compartirán muy pocos elementos de su interpretación. Sin embargo, el adulto buscará los puntos de acuerdo o elementos compartidos entre ambas partes, con el objetivo de hacer que el niño participe en la interacción. De esta forma, se sientan las bases de la interacción efectiva entre ambas partes, que permitirá al niño actuar y pensar el mundo de la misma forma que el adulto. El adulto elegirá formas adecuadas al nivel de intersubjetividad existente para establecer el diálogo; conforme el niño se va desarrollando, estas formas son más sofisticadas y abstractas, y parten de un plano más elevado de intersubjetividad.

En el plano más bajo de intersubjetividad, el niño y el cuidador logran adoptar cierta armonía en sus acciones. De acuerdo con Rogoff (1993), la madre intenta adecuarse a los modelos de comportamiento del niño, más o menos autónomos, y es ahí donde el diálogo comienza. Bruner (2004) dice que ambas partes logran

una correspondencia funcional y ajustan sus respuestas mutuas, reforzándose y confirmándose mutuamente. Posteriormente, el nivel de diálogo avanza cuando la madre y el hijo se involucran en juegos interactivos o en interacciones cara a cara (Rogoff, 1993).

Kokkinaki (2009) observó que en el discurso espontáneo, los padres y los hijos de dos a seis meses coordinaron sus expresiones emocionales, tanto en la forma de ajuste emocional, en la que una de las partes expresa la valencia de la expresión facial de la emoción que expresó la otra parte anteriormente, como en la forma de sintonía, es decir, una parte se ajustaba a los cambios en la intensidad emocional de la otra. Dicho de otra forma, los padres y los niños ajustaron su ritmo, forma y energía en relación a su expresión facial, para lograr lo que este autor denomina intersincronía. El ajuste y la sintonía en las expresiones emocionales entre los padres y sus bebés constituyen un ejemplo de intersubjetividad. En este sentido, el bebé no solo se muestra capaz de ajustarse a las emociones de los otros, sino que participa activamente y controla en gran medida el intercambio que se genera.

En un plano más avanzado de intersubjetividad, el adulto debe ser capaz de lograr la atención conjunta; es decir, de dirigir la atención del niño hacia un aspecto concreto de un objeto o acontecimiento. Lograr la atención conjunta implica el establecimiento de una perspectiva referencial o la identificación de un referente. De acuerdo con Wertsch (1988), la perspectiva referencial es la perspectiva o punto de vista utilizado por el hablante para identificar un referente. Por consiguiente, la manera en la que se identifique el referente determina la cantidad y tipo de información que se ofrece acerca del evento u objeto en cuestión; la forma de identificar un referente ofreciendo una mínima cantidad de información es por medio del señalamiento. Rogoff (1993) dice que para lograr la atención conjunta las madres tienden a mover y tocar el objeto indicado, introducir el objeto entre ellas y sus hijos, y a utilizar una entonación característica. De acuerdo con Ratner (1998), a través de la dirección de la atención hacia determinados objetos,

o la evitación de otros, es un fenómeno que moldea la percepción y las emociones en los niños.

El cuidador identifica ciertos rasgos de la conducta del niño y les atribuye un significado socialmente construido (Rogoff, 1993); pues en un principio, lo que conocemos como formas de expresión de las emociones no funciona como tal: en un bebé recién nacido, el llanto es una forma de comunicación y la sonrisa es una imitación de expresiones reforzadas por el adulto (Ribes, *et al.* 2005). Bruner (2004) cita un estudio realizado por Aidan Macfarlane, sobre las palabras que las madres dicen a sus bebés cuando se los acercan por primera vez después del parto. Entre sus observaciones figuran cosas como: “¿Por qué frunces el ceño? ¿Estás tratando de decirme que el mundo es un poquito sorprendente?” Las madres dirán que en realidad no creen que el bebé las comprenda, pero siguen hablando de esa manera a pesar de lo que dicen. Este estudio ilustra cómo las madres le dan un significado a lo que sus bebés están haciendo y responden en consecuencia (Bruner, 2004). Así, comienza la construcción de formas de expresión de las emociones, aunque aún no se ha logrado ligar con la experiencia emocional ni se hace con el objetivo consciente de comunicar una emoción.

La madre u otro cuidador del niño responden a este significado culturalmente construido por medio del lenguaje verbal y no verbal. Aunque el adulto utilice palabras que el bebé seguramente no comprende, lo esencial del mensaje es entendido a partir de: los gestos, el tono de voz, el volumen, la duración de las entonaciones y cualquier otro elemento emocional incluido en la comunicación. Bruner (2004) afirma que los usos más simples de la comunicación aparecen incluso antes de que el lenguaje propiamente dicho entre en escena. Dice este autor: pedir, indicar, aliarse son acciones que se realizan mediante el gesto, la vocalización, la mirada; es decir, mediante el *lenguaje del cuerpo*.

El niño va adquiriendo la habilidad para asociar las diferentes sensaciones internas a los cambios dinámicos en el patrón de interacción con el ambiente

social (Kitayama y Masuda, 1995). Las emociones se van identificando en un conjunto de reacciones posturales, corporales y verbales que el niño es capaz de reconocer en los otros; además, con la ayuda del adulto, el niño irá avanzando en su nivel de interpretación de las emociones ajenas (Ribes, *et al.* 2005). Cabe destacar que el desarrollo de la capacidad de reconocimiento de las diferentes emociones se da a diferente paso. De acuerdo con Leppänen y Hietanen (2001), los niños más jóvenes reconocen la alegría, la tristeza y el enojo más fácilmente que el miedo, el asco o la sorpresa. Cada emoción tiene su complejidad y su propio uso y frecuencia de utilización en la cultura, por lo tanto no se desarrollan todas de manera homogénea. Durand, *et, al.* (2007) reportan hallazgos similares en relación al reconocimiento de emociones en expresiones faciales.

Al mismo tiempo que el niño comienza a atribuirle significado al comportamiento no verbal del cuidador, el adulto se vuelve capaz de determinar si el bebé tiene hambre, sueño o si se siente solo, alegre o frustrado. En este sentido, las interacciones entre el cuidador y el niño implican, desde un principio, la atribución continua de significado, por parte de ambos, a las conductas de uno y de otro y a las situaciones compartidas.

Así es como los niños, desde edades tempranas, entienden emociones básicas y relacionan algunas situaciones con las emociones, utilizan las expresiones emocionales de otros para interpretar, lo que demuestra que no es necesario que aprendan a poner etiquetas a las emociones para entenderlas. Desde el inicio, la percepción de los niños acerca de la forma en la que sus padres manejan y expresan sus propias emociones influye en su proceso de desarrollo de la expresión emocional, tanto de manera indirecta, funcionando como mediador en otros aspectos de la crianza, como de manera directa, a través de la imitación y el contagio (Eisenberg, Cumberland y Spinrad, 1998); es decir, los padres funcionan como modelos de la expresión emocional.

Asimismo, como el niño no es capaz aún de interpretar solo la mayoría de las situaciones que vive, recurre a la información contenida en el comportamiento no verbal que ya conoce de los adultos a su alrededor y utiliza estos elementos como guía para darle un significado a los eventos. Este proceso se denomina referencia social. De esta forma, los adultos dan al niño indicios sutiles para indicarle cómo se espera que *sienta* en una situación dada, en especial en las situaciones estructuradas o rituales (Bruner, 2004). Además, a partir del lenguaje no verbal, el adulto no solo enseña al niño qué emociones debe sentir en cada momento, sino que también lo guía en el proceso de interpretación de las emociones de los demás y de los diferentes eventos en su vida (Eisenberg, Cumberland y Spinrad, 1998). De acuerdo con Ratner (1998), la forma en la que conceptualizamos y comprendemos un evento determina nuestra reacción emocional hacia él; por ejemplo, sentimos enojo porque interpretamos la acción de alguien más como una forma deliberada de causarnos daño.

De esta forma, los niños aprenden a determinar qué emociones se espera que experimenten en una situación determinada. Por ejemplo, un niño que es llevado por primera vez a la escuela observará las reacciones emocionales de sus padres, para determinar el significado de esta situación que es nueva para él, a partir de la interpretación del comportamiento no verbal de los adultos, él determinará si es peligrosa o si, por el contrario, puede sentirse seguro.

Rogoff (1993) sugiere que los adultos no pueden evitar proporcionar estas claves intuitivas no verbales para ayudar a los niños a interpretar una situación y cita algunos ejemplos:

...para asegurar una respuesta alegre ante un evento potencialmente sorprendente, los adultos exageran una cara de sorpresa y diversión, por ejemplo, comentando: *¡Qué divertido!* cuando piensan que una caja de sorpresas debe impresionar a un niño y, sin embargo, el niño no muestra ningún signo de asombro.

Esta autora considera que para influir en el estado emocional de un niño, el adulto *tiende puentes* a partir del estado del niño en un momento dado, que se transforma hasta lograr el estado deseado. Por ejemplo, cita una observación realizada en la que las madres respondieron al llanto de sus hijos primero imitando brevemente su cara de tristeza e inmediatamente después, cambiándola por una expresión de alegría.

Las claves no verbales que proveen los adultos, también funcionan para indicarle al niño si la forma e intensidad de su expresión emocional es adecuada al contexto o no. Los adultos muestran reacciones no verbales de acuerdo con sus propias creencias. Por ejemplo, algunos padres creen que las emociones, especialmente las negativas, son malas y deben ser controladas y no expresadas. Por consecuencia, estos padres tratarán de enseñar a sus hijos a minimizar, ignorar, negar o prevenir la experiencia y expresión de este tipo de emociones y una manera de hacerlo es evitando el contacto con el niño o respondiendo de manera negativa, con acciones punitivas o minimizando la legitimidad de la expresión emocional por medio de esfuerzos para reconfortarlo o enseñándole formas de manejar la emoción (Eisenberg, Cumberland y Spinrad, 1998).

Si el niño no capta los indicios que le dan los adultos, es reprendido, de manera intencional o no; o bien, se le da una explicación más completa sobre la situación y sobre lo que se espera de él y se le ayuda a contextualizar sentimientos inicialmente no diferenciados en situaciones sociales muy diferenciadas (Bruner, 2004). Por ejemplo, Dunn (1990) reporta un estudio que indica que los adultos tienden a llamar la atención de sus hijos de un modo claro, consecuente y con insistencia sobre la aflicción que ellos habían causado a los demás; como consecuencia, los niños sentían después una mayor preocupación y altruismo hacia los demás. De esta y otras formas, es que los miembros maduros de la cultura transmiten a los aprendices qué eventos son significativos para el bienestar y cómo uno debe manejar las emociones y cómo comportarse en dichas situaciones; a este proceso se le llama socialización de la emoción (Cole, Tamang

y Shrestha, 2006). Fung (1999) agrega que la socialización de la emoción es un proceso interactivo y dinámico, por medio del cual un miembro maduro de la cultura induce, estructura e interpreta la experiencia emocional del aprendiz y este último accede, se resiste o se involucra en un juego de transformación de mensajes y normas que se le presentan.

El niño se hace cada vez más capaz de obtener información de sus cuidadores, acerca de lo que es adecuado sentir y expresar en determinada situación. Además, el apoyo del adulto es cada vez más complejo y parte de planos de subjetividad más elevados, pues la interpretación que el niño hace de las situaciones de su vida se parece cada vez más a la que haría un adulto. El tipo de comunicación que impera durante los primeros estadios del desarrollo del niño evoluciona hasta llegar al lenguaje verbal. De acuerdo con Rogoff (1993), en este momento se alcanza el nivel secundario de intersubjetividad. El niño comienza entendiendo algunas palabras, por medio de un lenguaje simplificado y adecuado a su nivel de entendimiento, de forma que se puedan encontrar puntos de referencia comunes. De esta manera el niño continúa recibiendo señales que le indican cómo interpretar su mundo; pero ahora, además de las señales no verbales, entra en juego el significado de las palabras.

El paso de la comunicación no verbal al uso del lenguaje verbal es muy importante. Bruner y Haste (1990) dicen que con la ayuda del lenguaje el niño entra en la cultura inmediatamente: sus metáforas, sus explicaciones, sus categorías y sus maneras de interpretar y evaluar los sucesos. Para Rogoff (1993), las palabras aportan elementos específicos de su cultura y que proporcionan una forma de estructurar el conocimiento y clarificar los objetos, mucho más amplia que las señas.

A partir de la adquisición del lenguaje verbal, se abre la posibilidad de negociar interpretaciones y significados de objetos o situaciones que no están presentes en la realidad inmediata y concreta del niño. La palabra reemplaza al objeto o

situación concreta, pues crea en el niño la imagen de un concepto que entonces puede designar o relacionar cada vez que identifique este estado emocional en alguien. Vygotsky (1934a, citado en Wertsch, 1988) sostiene que el sentido de una palabra es el conglomerado de todos los hechos psicológicos que surgen en nuestra conciencia a causa de esa palabra. Además, según Vygotsky, el lenguaje es un agente para modificar las facultades del pensamiento, para dar al pensamiento nuevos medios para explicar el mundo. A su vez, el lenguaje es el depositario de los nuevos pensamientos una vez logrados (Wertsch, 1988).

El lenguaje como herramienta simbólica permite a los niños representar, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás, así como a lo que otros esperan de ellos (SEP, 2004). Turner y Stets (2005) enfatizan la importancia de la etiquetación, argumentando que, incluso para algunos constructivistas sociales, el *arousal* fisiológico es tan difuso que no puede haber una emoción hasta que los actores la etiquetan como un sentimiento, estado de ánimo o emoción específica. Asimismo, aprender a etiquetar es indispensable para aprender la relación entre la experiencia emocional y la reacción, y marcar una distancia entre estos dos fenómenos (Denham y Burton, 1996). De esta forma, la etiquetación es un requisito para el desarrollo de formas más sofisticadas de regulación emocional. Además, de acuerdo con Kemper (1981), el uso del lenguaje verbal no solo incluye la capacidad para etiquetar un estado interno, sino que permite al individuo entrar en una compleja relación con la otra persona.

La adquisición del lenguaje verbal abre el paso a una de las actividades más significativas en el desarrollo emocional de los niños: las conversaciones sobre las emociones. De acuerdo con Dunn (1990), se espera que los niños participen en este tipo de conversaciones a partir de su segundo año de vida. Eisenberg, Cumberland y Spinrad (1998) afirman que como parte de las conversaciones diarias, los padres enfatizan ciertas emociones en relación a otras; explican las causas y las consecuencias de las emociones y ayudan al niño a comprender la experiencia y la regulación de la emoción. Además, a partir de que un niño habla

claramente, se involucra en situaciones con otras personas en las que se obligan mutuamente a ver los sentimientos y puntos de vista del otro.

A través de la participación guiada, el adulto apoya y acompaña al niño en el proceso de aprender a interpretar el mundo de manera culturalmente aceptada de acuerdo con el contexto sociocultural y de acuerdo también con sus creencias y su forma particular de ver el mundo. Este proceso implica que el niño que empieza a pensar el mundo de manera más parecida a la de un adulto, lo hace primero con el apoyo de este, en tanto que ambos, adulto y niño, establezcan una interacción; el adulto presta al niño algunos de sus recursos para pensar el mundo, de manera temporal, mediante la interacción entre ambos. En este momento el niño funciona en el plano interpsicológico.

De acuerdo con Wertsch (1988), el tipo de procesos sociales, sobre los que Vygotsky sitúa su interés principal, es justamente el de los procesos interpsicológicos. En contraste con los procesos sociales, los procesos interpsicológicos implican pequeños grupos (por regla general, díadas) de individuos implicados en una interacción social determinada y explicable en términos de dinámica de grupos pequeños y práctica comunicativa.

Una vez que el adulto ha logrado que el niño participe en el plano interpsicológico, su reto será, entonces, incidir en un cambio de perspectiva, guiando su paso, como señala Wertsch (1988) por una o más redefiniciones de la situación hasta alcanzar una forma de interpretación de una situación que sea madura y culturalmente adecuada, estos cambios son la base del desarrollo del niño. Al mismo tiempo, el adulto fomentará una participación creciente del aprendiz durante la realización de una tarea determinada; la responsabilidad por la realización de determinada tarea pasará de la díada adulto-niño, al niño. Este es un aspecto inherente a la socialización (Wertsch, 1988).

Por ejemplo, de acuerdo con Propper y Moore (2006) los niños pequeños aún no son capaces de experimentar emociones sin ayuda de otros. Ribes, *et al.* (2005) proponen que en un principio, el niño es completamente dependiente de la estimulación de un adulto para experimentar emociones, pues las primeras emociones se van construyendo en el niño a partir de la satisfacción de sus necesidades por parte de los padres o cuidadores. Estos mismos autores afirman que es hasta cumplir el primer año de edad que un niño ya no requiere al mismo grado de esta estimulación, ni es tan dependiente de los sucesos inmediatos de su entorno.

Aun cuando se han observado conductas independientes de regulación emocional desde el nacimiento, como la succión del pulgar (Zneider, *et al.* 2003), las formas de regulación más sofisticadas se realizan primero con la ayuda de los cuidadores. Como señala Ashiabi (2000), en este tipo de actividades, la responsabilidad va pasando gradualmente del cuidador al niño. Al principio el cuidador tiene casi toda la responsabilidad para mantener el nivel de experiencia emocional tolerable en el niño; es por eso que el adulto inicia y mantiene estos procesos. La forma más conocida de este tipo de regulación, llamado regulación externa o extrínseca, es el consuelo por medio del contacto físico cuando el niño llora. En estos casos la capacidad del niño para regular su estado emocional recae en su habilidad para responder adecuadamente a los intentos de regulación externos. Más adelante, la competencia del niño incluirá también su capacidad para buscar la fuente de regulación externa; es decir, buscar apoyo para regular sus estados emocionales a través de esfuerzos deliberados como llorar o correr cuando se siente herido. La búsqueda y obtención de ayuda de los cuidadores ya implica que el niño ha tomado un papel más activo en el proceso de regulación. Posteriormente, el niño será capaz de mantener el proceso de regulación, una vez que haya sido iniciado por un adulto; hasta que gradualmente adquiera una mayor independencia para llevar a cabo el proceso de regulación en su totalidad.

En lo referente al reconocimiento y comprensión emocional, también resulta evidente que los niños durante la niñez temprana necesiten ayuda considerable y práctica para identificar sus emociones (Ahn, 2005a). Además, el adulto ayuda al niño pequeño a verbalizar lo que siente.

Es importante destacar que aunque la capacidad para reconocer emociones en los demás aparece muy tempranamente en el desarrollo ontogenético, pasa mucho tiempo antes de que los niños sean capaces de reconocer sus propias emociones. Antes de lograr este importante paso, aprenden a identificar las emociones en personajes de cuentos, muñecas, ositos de peluche, animales compañeros de escuela o miembros de su familia, pues para lograrlo requieren aún del contexto creado por las actividades sociales. Asimismo, al comenzar a desarrollar su capacidad para reconocer sus propias emociones, lo hacen primero recordando sucesos o situaciones y luego las pueden reconocer al momento de experimentarlas.

Lo mismo sucede con la regulación de emociones: los niños, desde el primer año de vida, son capaces de consolar a otras personas acariciando, abrazando o dándole un objeto a la persona que llora o siente dolor (Dunn, 1990); pero la regulación de los propios estados emocionales, sobre todo si se trata de regulación intrínseca, toma más tiempo en aparecer.

Estos ejemplos sugieren que el desarrollo emocional, al igual que el de otras esferas de la vida, se logra de *afuera* hacia *adentro*; es decir, parte del plano externo, de relaciones con los otros y avanza hacia el plano interno o individual de la persona: de la identificación y control de las emociones de los demás, al logro de estos mismos procesos en uno mismo.

Asimismo, se destaca la participación del cuidador y la disminución gradual de su intervención en las actividades realizadas. Es decir, la díada compuesta por el niño y el cuidador realiza la regulación, la identificación y la expresión emocional del

niño y, poco a poco, el adulto fomenta la independencia por parte del aprendiz. Wertsch (1988) menciona que en lugar de comprender la tarea y después llevarla a cabo, los niños parecen haber realizado la tarea (en tanto que participantes en el funcionamiento interpsicológico) y a continuación entenderla.

La transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico y la internalización

Una vez que el niño ya es capaz de desenvolverse de manera independiente y no requiere apoyo del adulto para pensar y actuar de manera culturalmente apropiada dentro de un contexto determinado, entonces, el niño estará funcionando en el plano individual o intrapsicológico. Hablar de la progresión de la participación de un niño del plano interpsicológico al plano intrapsicológico o individual, se traduce como su capacidad para actuar primero en el plano social, para internalizar las formas de pensar el mundo y desenvolverse después en el plano individual; es decir, resolver los problemas solo. Esta idea es la base de la ley genética general del desarrollo cultural, que Vygotsky (1981b, citado en Wertsch, 1988) explica de la siguiente forma:

Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica.

Como se ha dicho hasta ahora, en todo momento del desarrollo, este se muestra de dos formas: la capacidad del niño para hacer las cosas con ayuda de una persona más experimentada y su capacidad para hacerlas él solo. El espacio entre estos dos niveles de desarrollo se denomina zona de desarrollo próximo, y es el espacio de cambio en el que el adulto y el niño interactúan para negociar

significados; es decir, el lugar en el que la diada trabaja para modificar la interpretación que el niño tiene de un objeto o una situación. Wertsch (1988) define la zona de desarrollo próximo como: “la región dinámica de la sensibilidad en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico”. Este concepto representa el momento justo en el que el niño está listo para alcanzar el siguiente nivel con ayuda del adulto.

El paso del funcionamiento en el plano interpsicológico al intrapsicológico significa que el niño ha internalizado las formas de pensar el mundo; las ha hecho suyas. El niño interiorizará gradualmente la realidad social en forma de signos sobre los que, poco a poco, tendrá un mayor control. Vygotsky (citado en Wertsch, 1988) explica la internalización como el proceso en el que algunos aspectos de la actividad que se han realizado en el plano externo, de interacción con los demás, pasan a ejecutarse en un plano interno. Para él, la internalización es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Como resultado, los procesos internos tienden a reflejar el conocimiento compartido culturalmente y las prácticas correspondientes al grupo cultural, pues debe existir cierto grado de semejanza entre las características del ambiente cultural; es decir, los valores, las prácticas compartidas y sistemas sociales y la organización interna de la emoción de cada individuo (Kitayama y Masuda, 1995). Sin embargo, es importante destacar que los procesos psicológicos superiores internalizados no son meras copias de los procesos externos, pues “la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones”. (Vygotsky, 1981a, citado en Wertsch, 1988).

De acuerdo con Wertsch (1988), la transición del funcionamiento en el plano interpsicológico al plano intrapsicológico se realiza de manera paulatina, atravesando varios niveles: desde que el niño y el adulto comparten en un grado mínimo la definición de la situación; es decir, su interpretación de los objetos y las situaciones es completamente distinta y el niño requiere de un gran apoyo del adulto para pensar el mundo de manera culturalmente aceptada, hasta el nivel en

el que el niño se vuelve completamente responsable por la realización de una tarea, pues la interacción con el adulto parte de un plano elevado de intersubjetividad. Según este mismo autor, el aumento en el grado de complejidad en el funcionamiento interpsicológico, observado a partir de la creciente responsabilidad por parte del niño para realizar la tarea, se refleja forzosamente en el funcionamiento en el plano individual. Las transiciones en el funcionamiento intrapsicológico suelen ser un producto de lo que no se dice al niño, pero que este debe asumir para dar sentido a lo que oye (Wertsch, 1988).

Estas observaciones nos remiten a la tesis fundamental de la teoría sociocultural que sostiene que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales: es a través de la práctica colectiva que el individuo hace suyos los códigos que rigen la vida, y puede disponer de ellos de manera individual para interpretar su mundo interno y externo, regular su expresión y experiencia. Esto quiere decir que una vez que se ha establecido el funcionamiento del niño en el plano social, la experiencia e interpretación de emociones se hace privada. En este sentido se entiende a las emociones como fenómenos sociales y culturales de origen y, en un plano más amplio, a la cultura como formadora de la mente humana.

El papel de la actividad

De acuerdo con la teoría sociocultural, el desarrollo humano se explica en función de los cambios en las formas de manejo de las herramientas semióticas, ya sea a partir de la introducción de una nueva forma de mediación o de la transición hacia una versión más avanzada de una forma de mediación ya existente (Wertsch, 1988). Pero para que un individuo sea capaz de comprender y manejar estas herramientas, estas no deben estar aisladas de su contexto, ya que perderían su significado. Para internalizar los símbolos, el niño debe estar en contacto con ellos en tanto que se encuentren en uso dentro de determinada actividad humana. Al participar en una actividad creada social y culturalmente (*social*, porque hay más

personas implicadas y *cultural*, porque incluye herramientas simbólicas), el niño estará expuesto al uso contextualizado de las herramientas simbólicas, al tiempo que estará en contacto con los objetos y establecerá relaciones con otros individuos.

Se puede ilustrar esta idea con lo que Bruner (2004) sostiene en relación a la adquisición del lenguaje. Este autor afirma que los niños no dominan la sintaxis por sí misma ni aprenden a dar significados simplemente como ejercicio intelectual, como pequeños investigadores o lexicógrafos. Adquieren estas habilidades con el fin de que se hagan cosas en el mundo: pedir, indicar, aliarse, protestar, afirmar, poseer. Asimismo, Kitayama y Masuda (1995) dicen que las emociones no pueden verse en el cuerpo o en la mente de un individuo aislado, al contrario, son un proceso social culturalmente construido y mediado, y que, por consiguiente, implica la participación de los individuos.

La actividad es una “interpretación o creación sociocultural impuesta por los participantes en el contexto” (Wertsch, 1988). Hatano y Wertsch (2001) hablan de las actividades en términos de *prácticas sociales* y afirman que las prácticas están organizadas por la cultura en la que la persona en desarrollo vive y produce algún resultado significativo (por ejemplo, vender algo). Aunque no siempre todos los individuos participan en todas las prácticas organizadas culturalmente, el contexto provee un número considerable de prácticas accesibles a la gente y la mayoría de ellos participan en algunas de ellas. Estos mismos autores sostienen que al participar repetidamente, los individuos desarrollan habilidades cognitivas que necesitan para desenvolverse bien en dicha actividad, aun cuando los participantes no se involucren en ella de manera intencional o con ese objetivo consciente. Finalmente, la participación en la práctica es el concepto clave que liga al escenario social y al cultural con el desarrollo cognitivo del individuo (Hatano y Wertsch, 2001).

En el terreno del desarrollo emocional, los niños utilizan su conocimiento sobre las emociones y aprenden más acerca de ellas, participando en actividades situadas dentro de contextos específicos de conversaciones con sus madres. Dunn (1990) dice que los niños utilizan sus conocimientos emocionales con el objetivo de lograr funciones sociales como tranquilizar, consolar, provocar, prohibir y disuadir. Asimismo, intentan engañar a sus madres acerca de sus sentimientos en sus esfuerzos por obtener lo que quieren.

Una actividad muy importante en los niños es el juego, ya que a través de él se entrenan en la interpretación y experiencia de emociones culturalmente aceptadas, a partir de la interacción con sus pares. De acuerdo con Dunn (1990), los niños involucran con mucha frecuencia en sus juegos temas emocionales; y se sabe, a partir de las observaciones, que desde los 24 meses, los niños no solo analizan los roles y las reglas sociales, sino que también son capaces de *adoptar* un estado emocional diferente al suyo o asignar una emoción a un personaje ficticio, como parte del juego simbólico. Estas formas de *jugar* con las emociones contribuyen al desarrollo de la preocupación por los demás (Dunn, 1990). El tema del juego se abordará más adelante de manera más profunda.

Otra actividad que guía al niño en el desarrollo de una forma madura y culturalmente aceptada de interpretar los eventos emocionales, es la lectura de historias o cuentos infantiles. Dentro del marco de estas actividades, los niños pueden analizar las situaciones de los personajes y aventurar explicaciones acerca de las causas de sus emociones. Los textos pueden tener la función del mentor o el otro significativo que establece el andamiaje para que el niño vaya de su nivel actual de conocimiento a su zona próxima de desarrollo (Cooper, 2007). Además, sobre todo, cuando se trata de niños pequeños que aún no saben leer, estas actividades se realizan con el apoyo y compañía de un adulto que, de forma similar que el libro, se encarga de negociar los significados con el niño.

Otros ejemplos son la actividad instructiva o educación formal y el trabajo que son, igual que las actividades expuestas anteriormente, “contextos definidos socioculturalmente en los que tiene lugar el funcionamiento humano” (Wertsch, 1988). En cualquier actividad resulta evidente el carácter imprescindible de la participación de las demás personas en el desarrollo emocional del niño. Primero, por su incapacidad para comprender y tener acceso solo a los sistemas simbólicos de la cultura; pero también porque las emociones solo existen como productos y medios de la interacción social.

Así es como las actividades socioculturales funcionan como el marco dentro del cual se lleva a cabo el proceso de internalización de la cultura. El niño participa en la actividad a través de la ejecución de diversas acciones concretas para alcanzar un objetivo; acciones que son mediadas por los instrumentos, así como por las demás personas que participan en la actividad, como parte del trabajo dentro del plano interpsicológico.

Otros agentes de socialización y la importancia de la escuela

Aunque hasta ahora se ha hablado únicamente de los adultos como agentes de socialización, no son únicamente ellos los que guían al niño en su desarrollo emocional. De acuerdo con Eisenberg, Cumberland y Spinrad (1998), la socialización no involucra, solamente, la transferencia directa de destrezas desde los padres a los hijos, ya que los padres enseñan a los niños a expresar sus emociones y a hablar de ellas, pero en muchos contextos entre pares, eso no es socialmente aceptable. En este caso, los pares serán los que guíen su participación para hacerla culturalmente aceptada dentro de ese contexto. Así, los niños aprenden cómo comportarse y cómo interpretar cada situación de acuerdo con el contexto en el que se presenta, a partir del apoyo de diversos agentes de socialización. Esto también implica que el nivel de desarrollo de las competencias emocionales no se manifiesta de la misma forma ni al mismo nivel en todos los escenarios. De acuerdo con Zeman y Garber, (1996) la expresión de la emoción

afecta el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y, al mismo tiempo, el ambiente social influye en si los individuos regulan o expresan sus emociones.

Conforme el niño forma parte de contextos nuevos, también se enfrenta a retos distintos. La entrada a la escuela, por ejemplo, implica un aumento en el nivel de complejidad del mundo social del aprendiz, pues ahora debe interactuar con figuras de autoridad distintas a sus cuidadores y compañeros distintos a sus hermanos. Al comenzar a ir a la escuela, las capacidades ya adquiridas desde el nacimiento sufren una transformación. Esto no quiere decir que el niño simplemente se vuelva más apto, sino que adquiere capacidades diferentes; pues lo que ya había logrado a partir de la interacción con las personas pertenecientes a su contexto inmediato, lo pone en práctica en un escenario social mucho más rico y amplio. Así, practica, corrige y amplía sus conocimientos y habilidades.

Pero no es solo el encuentro ocasional con personas distintas lo que impulsa el desarrollo emocional del niño en esta etapa. Además, las instituciones educativas seleccionan y amplían la cantidad y variabilidad de las experiencias de los alumnos. Así se homogeneizan las experiencias a las que todos están expuestos, compensándose las posibles carencias dentro del ambiente familiar. Es este incremento en la riqueza y cantidad de experiencias, lo que permite que el desarrollo emocional dé un gran salto, pues desde el inicio, el desarrollo del individuo como miembro de la cultura se ha explicado en términos de su participación en actividades socioculturales.

2.3 Factores que influyen en el proceso de desarrollo emocional

El proceso de internalización de la cultura no es el mismo para cada individuo. Cada persona vive experiencias diferentes que lo llevarán a apropiarse de componentes distintos de la cultura de la que forma parte. Dentro de cada ámbito

de la vida de un individuo, se encuentran presentes o ausentes un sinnúmero de elementos, y dicha presencia o ausencia, así como las cualidades mismas de cada elemento, influirá de forma segura en las características particulares del desarrollo emocional. De esta forma, no será lo mismo un contexto rico en experiencias en el que los adultos guíen al niño propositivamente en su proceso de desarrollo, que uno en el que las experiencias sean escasas y, por lo tanto, no se promueva la internalización de formas socialmente adecuadas de interpretar el mundo.

Es importante hablar de los factores que generalmente se asocian a formas adecuadas o inadecuadas de desarrollo emocional. Sin embargo, es esencial recordar que son muy pocos los casos en los que se conoce una relación de causalidad, ya que, generalmente, es posible hablar únicamente en términos de correlación. Ciarrochi y Scott (2006) argumentan que incluso cuando se trata de estudios longitudinales, que permiten conocer qué precede a qué en tiempo, es posible que los factores observados se modifiquen en función de un tercer factor que no se toma en cuenta y cuya existencia ni siquiera se conoce. Por esta razón, en este apartado, se expondrán los factores que, a partir de numerosos estudios, se han relacionado con los aspectos positivos o negativos del desarrollo emocional, sin olvidar que la relación de causalidad propuesta debe ser cuestionada ya que consiste únicamente en hipótesis sobre la forma en la que los elementos influyen entre sí.

Dentro de un contexto en el que se pretende favorecer el proceso de desarrollo emocional de los niños, resulta sumamente útil conocer las variables que se han asociado a formas adecuadas e inadecuadas de desarrollo emocional. La razón es que fomentar el desarrollo pleno de competencias emocionales, se traduce, precisamente, en procurar la presencia de elementos que influyen positivamente en este proceso, reduciendo o suprimiendo, al mismo tiempo, la presencia de aquellos que lo entorpecen.

2.3.1 Características del individuo

Género

Se han realizado numerosos estudios con el objetivo de determinar las diferencias de género en la experimentación y manejo de fenómenos emocionales. Aunque se han obtenido resultados contradictorios, estudios como el de Bohnert, Crnic y Lim, 2003 reportan un nivel superior en las niñas con respecto a la capacidad para expresar emociones. Por ejemplo, estos autores encontraron que las niñas de entre siete y 10 años tienen un mejor manejo de vocabulario expresivo espontáneo relacionado con los sentimientos, que sus pares de sexo masculino. Asimismo, Zeman y Garber (1996) reportan que las niñas y los niños tienden a expresar diferentes emociones; pues a partir de los reportes subjetivos de los mismos sujetos, se determinó una probabilidad mayor en las niñas que en los niños de expresar tristeza y dolor, pues las niñas, más que los niños, esperan que los otros sean más comprensivos y acepten sus manifestaciones emocionales.

En cuanto a la regulación emocional, se ha encontrado en las niñas preescolares un manejo más apropiado de la frustración y de las emociones negativas que en los niños (Dobbs, Doctoroff, Fisher y Arnold, 2006). Sin embargo, Darwish, Esquivel, Houtz y Alfonso (2001) no reportan diferencias con respecto a esta variable. De la misma forma, no se han encontrado diferencias de género con respecto al reconocimiento de emociones en los demás (Leppänen y Hietanen, 2001) ni al tipo de emociones expresadas ante determinadas situaciones y la forma de expresar el enojo (Bohnert, Crnic y Lim, 2003).

Eisenberg, Cumberland y Spinrad (1998) proponen que el género de los niños tiene un efecto en las conductas de los padres relacionadas con la emoción. A partir de hallazgos de estudios anteriores, estos autores sugieren que los padres tienen diferentes expectativas con respecto a la expresividad emocional de los niños y las niñas, y que refuerzan la expresión de emociones y la elección de

estrategias de solución de conflictos y de regulación emocional de manera distinta de acuerdo con el género de sus hijos. Asimismo, los padres expresan sentimientos y discuten acerca de las emociones de manera distinta con sus hijas que con sus hijos.

Nivel de desarrollo cognitivo y del lenguaje

Con respecto al nivel alcanzado de desarrollo en habilidades cognitivas, es difícil dar respuestas definitivas, pues pocos autores han encontrado correlaciones significativas entre el desarrollo socioemocional y el desarrollo cognitivo. Por ejemplo, Vaughan Van Hecke, Mundy, Acra, Block, Delgado y Parlade (2007) y Bohnert, Crnic y Lim (2003) no encontraron relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo socioemocional en niños en edad preescolar y escolar, respectivamente. Sin embargo, Dobbs, *et al.* (2006) reportan una correlación positiva entre las habilidades matemáticas de los niños preescolares y su capacidad para manejar apropiadamente la frustración y las emociones negativas. Asimismo, Carrol y Steward (1984) señalan que el nivel de desarrollo cognitivo de los niños de cuatro a nueve años influye en algunos aspectos del desarrollo emocional, pues los niños en estadio pre-operacional utilizan explicaciones enfocadas en las situaciones o eventos externos, mientras que los que se encuentran en la etapa de operaciones concretas hacen referencia a un estado interno, además de hablar de los factores situacionales. Según los autores, este cambio refleja una creciente habilidad para agrupar y ordenar las experiencias emocionales no observables en un espacio interno, así como la habilidad para diferenciar y considerar simultáneamente ambos eventos: interno y externo.

El lenguaje es un elemento inherente al desarrollo emocional, pues es evidente su relación con la expresión verbal y no verbal de la emoción; sin embargo, este factor se relaciona, también, con todos los demás componentes de las competencias emocionales. De acuerdo con Carrol y Steward (1984), los niños con mayor inteligencia verbal suelen puntuar más alto en tests afectivos que

incluyen la habilidad para identificar emociones en uno mismo y los demás, y a dar respuestas más complejas a preguntas referentes al carácter simultáneo de las emociones y la modificación y enmascaramiento de los sentimientos. Asimismo, Pons y Harris (2005) reportan que el nivel de desarrollo de la gramática receptiva, el vocabulario y la narrativa expresiva correlacionan con diferencias individuales en la comprensión emocional; y Spackman, Fujiki, Brinton, Nelson y Allen (2005) encontraron diferencias significativas entre la identificación de la sorpresa y el asco en expresiones faciales en niños sin problemas y niños diagnosticados con impedimentos en el lenguaje.

De manera similar, Bohnert, Crnic y Lim (2003) encontraron que la fluidez verbal está relacionada positivamente con un vocabulario emocional más amplio y con la habilidad para identificar emociones en uno mismo, pero solo cuando esta habilidad se evaluó por medio de una entrevista estructurada. En contraste, cuando las habilidades para identificar emociones propias se midieron a partir de un escenario real, no se encontró relación entre esta habilidad y la fluidez verbal, pues según los autores, es probable que la habilidad verbal se relacione con el componente cognitivo de las competencias emocionales.

Por otra parte, dado que la verbalización de las emociones negativas en los niños tiene una función regulatoria, Bohnert, Crnic y Lim (2003) señalan que es más probable que los niños etiquetados con bajos niveles de conducta agresiva verbalicen su enojo, que los niños más agresivos. Esto sugiere que los niños que no han aprendido a expresar verbalmente sus emociones, presentan mayores dificultades para controlar sus reacciones emocionales en comparación con los niños que son capaces de hacerlo.

El nivel del desarrollo cognitivo y de lenguaje influye en el desarrollo emocional de diversas formas. Eisenberg, Cumberland y Spinrad (1998) proponen que esta influencia se da a través de las conductas socializadoras de la emoción, pues señalan que la relación entre las conductas de los padres ligadas a las emociones

y el desarrollo emocional de los niños está moderada por el nivel de desarrollo general infantil. Por ejemplo, la frecuencia con que las madres hacen referencias emocionales durante sus discusiones con sus hijos incrementa con la edad, y por ende, con el nivel de desarrollo alcanzado en diversas áreas. Asimismo, los recursos que los padres utilizan para comunicar las distintas emociones también difieren con la edad de los niños. En general, las expectativas sociales, familiares y culturales cambian con la edad y nivel de desarrollo de los niños, lo que influye en las conductas de socialización, y por lo tanto, en el proceso de desarrollo emocional.

2.3.2 La familia

Es claro que la participación de los adultos es indispensable en el desarrollo emocional de un nuevo miembro de la cultura y aunque a lo largo del proceso de crecimiento del individuo la dependencia en la relación adulto-niño disminuye, los adultos apoyarán por mucho tiempo a los niños en su funcionamiento psicológico. Por esta razón, es comprensible que, de acuerdo con Shields y Cicchetti (2001) las relaciones entre el niño y su cuidador provean los fundamentos para las interacciones sociales, y que la relación con el cuidador influya en las interacciones, más tarde, con los padres, la pareja y con sus propios hijos.

Dado que en nuestro grupo cultural, por lo general, son los padres, los adultos que se encuentran insertos en el contexto inmediato del niño, se considerará que son los que están presentes en el proceso de desarrollo emocional infantil, aunque, bien, puede tratarse de cualquier otro cuidador que haya alcanzado un nivel más avanzado de desarrollo como miembro de la cultura y que, por lo tanto, tenga la capacidad para asumir el papel de guía del menor en su proceso de desarrollo.

Las acciones que realizan los padres tienen numerosos efectos sobre el funcionamiento emocional de los niños. Entre estos efectos se destaca la influencia sobre la experiencia de la emoción en un contexto determinado, lo que

influye a su vez en la expresión espontánea, la regulación y los comportamientos relacionados con los estados emocionales, la adquisición de procesos regulatorios, la comprensión de las emociones, su postura hacia la experimentación de emociones y hacia su expresión. Asimismo, las acciones de los padres, en combinación con las características y habilidades de los niños, determinan en cierta medida las experiencias de socialización entre el niño y su cuidador y la calidad de la relación entre ellos; influyendo así sobre los esquemas que el niño construye acerca de sí mismo, sobre sus relaciones interpersonales y sobre el mundo social en general (Eisenberg, Cumberland y Spinrad, 1998).

Estilo de crianza

Es posible suponer que la cercanía entre la madre y el niño es un factor que influye en la capacidad del niño para modular las emociones de acuerdo con las demandas del contexto. Keller, Yovsi, Borke, Kärtner, Jensen y Papaligoura (2004) reportan que los niños pertenecientes a una comunidad rural de Camerún, en la que se fomenta la proximidad entre la madre y el hijo, desarrollan ciertos aspectos de la regulación emocional de manera más temprana que los niños de clase media provenientes de una ciudad griega con un estilo de crianza en el que se fomenta la distancia entre la madre y el niño. Consistente con estos resultados, Keller, *et al.* (2004) destacan que los niños costarricenses que experimentan ambos aspectos en el estilo de crianza, se colocan en un punto intermedio con respecto a los otros dos grupos.

Características de la relación cuidador-niño

Resulta evidente que el tipo de relación que el adulto establezca con el menor influirá en gran medida en las características de las situaciones que este último vive, y que las características de las experiencias vividas ejercen una gran influencia sobre las competencias emocionales. Por lo tanto, se puede afirmar que el adulto tiene un papel muy importante en el desarrollo emocional del preescolar.

El apego, en este sentido, es un factor que, más que influir directamente sobre el desarrollo de competencias emocionales, actúa sobre las experiencias que viven los niños en el entorno familiar.

Kochanska (2001) encontró una relación entre el tipo de apego que experimenta el niño en relación con su cuidador y la valencia y frecuencia de emociones experimentadas: mientras que los niños con apego seguro experimentaron menos enojo y miedo conforme crecían, en los niños con apego inseguro las emociones negativas se hicieron cada vez más frecuentes y el miedo fue la emoción que experimentaron con mayor intensidad. Estos niños respondían con emociones negativas incluso durante situaciones en las que se esperaba que expresaran alegría.

Asimismo, Pons y Harris, 2005, sugieren que la calidad en la relación de apego entre el niño preescolar y su cuidador tiene una influencia en la comprensión de emociones. Además, de acuerdo con Von Salisch (2001), un apego seguro con la madre tiende a promover la comprensión de las emociones negativas y emociones mixtas en el periodo preescolar, pues los niños con un apego inseguro, observados por este autor, mostraron atribuciones hostiles acerca de las intenciones de sus pares, aun cuando en realidad dichas intenciones eran ambivalentes.

La conducta del niño también es influida por las relaciones con sus cuidadores, pues los niños internalizan importantes aspectos de estas relaciones, que después juegan un papel importante en la interacción con sus pares (Shields y Cicchetti, 2001). De esta forma, se ha encontrado que los niños varones que han establecido un apego inseguro con su madre tienden a comportarse de manera agresiva en los primeros años de escuela (Von Salisch, 2001). De la misma forma, Dobbs, *et al.* (2006) encontraron que los preescolares que presentan más características de un apego seguro, como: búsqueda activa de contacto social, confianza en los adultos miembros de su familia y respuesta a las acciones

dirigidas a reconfortarlo, tienen una mayor capacidad para manejar apropiadamente la frustración y las emociones negativas. Estos niños también tienden a presentar menos conductas agresivas.

Asimismo, Denham, Renwick y Holt (1991) observaron que la calidad en la relación madre-hijo, evaluada en función de la habilidad de la madre para apoyar a su hijo y crear una estructura apropiada y límites claros, así como la ausencia de hostilidad en las interacciones y la confianza en la interacción exitosa, predicen el nivel de desarrollo socioemocional de los niños preescolares. Aun cuando se habla de la interacción entre la madre y su hijo, estos autores consideran que es realmente la madre la que permite y crea dicha interacción a partir de sus características propias. Estos hallazgos sugieren que las competencias sociales y emocionales de los niños pequeños dependen en parte de la conducta materna durante la interacción con ellos.

De acuerdo con Berlin y Cassidy (2003) es probable que la relación de apego influya en el desarrollo emocional, a través de la elección inconsciente de la madre de estrategias de socialización de la emoción que se adaptan al tipo de apego que se establece. Por ejemplo, estos autores encontraron que en la relación de apego clasificada como insegura, las madres ejercen un mayor control de la expresividad emocional de los niños, pues en estas madres, un alto grado de control de las emociones positivas funciona como limitante de la interacción; mientras que el control de las reacciones negativas puede ser una estrategia para disminuir la necesidad del niño de ser reconfortado. Por el contrario, las madres de los niños con apego inseguro ambivalente reportan menos control en la expresividad emocional infantil, que probablemente sirva para enfatizar la dependencia y restringir la exploración independiente, pues mientras más emociones negativas sienta y exprese el niño, resultará más probable que necesite de la cercanía y el confort de su madre; además, de que la expresión de emociones positivas tiende a incrementar las oportunidades de establecer intimidad y dependencia.

Modelamiento

Varios autores (Havighurst, Harley y Prior, 2004) sugieren que una de las formas en las que los adultos influyen en el desarrollo emocional de los niños, es a través del modelamiento; es decir, la forma en la que ellos mismos regulan y expresan sus propias emociones. Por ejemplo, Von Salisch (2001) encontró que los padres de sexo masculino que se muestran emocionalmente expresivos tienden a tener hijos que muestran un nivel más avanzado de entendimiento de las emociones y, generalmente, son más aceptados por sus pares preescolares, y los hijos de madres que expresan enojo frecuentemente tienden a ser menos empáticos y a experimentar esta emoción con mayor frecuencia que sus compañeros. Asimismo, Denham y Groult (1992) reportan que la expresividad emocional de la madre, así como sus patrones de afrontamiento emocional, influyen positivamente en la expresividad, la comprensión y la regulación emocional que se observan, por ejemplo, en la reacción ante el enojo en un escenario social y en las respuestas prosociales con los pares. Por su parte Gamer (1995) encontró una correlación positiva entre la expresión de emociones positivas por parte de los cuidadores y algunas conductas de autorregulación de los bebés de aproximadamente 17 meses, mientras que la expresión de emociones negativas; por ejemplo, la tristeza, se encontró inversamente relacionada con la autorregulación.

Con respecto a la forma de regular las emociones, Weiss, *et al.* (1999) ponen en evidencia el rol del estilo de afrontamiento de los padres en la predicción de los síntomas internalizados de conducta en los niños. Estos autores encontraron que los niños, cuyas familias tienden a utilizar la apreciación pasiva como forma de afrontamiento hacia los factores generadores de estrés, presentan síntomas de retraimiento, depresión o ansiedad con más frecuencia. En este caso, el modelamiento habitual de la apreciación pasiva como forma de afrontamiento en la familia da como resultado el uso de conductas internalizadas por el niño como estrategias de afrontamiento individual, mientras que otros tipos de afrontamiento, más adaptativos, podrían no ser modelados por los padres o incluso su uso podría

ser desalentado por ellos. Sin embargo, los autores señalan la importancia de considerar que dicho estilo de afrontamiento, también, podría ser un indicador de la existencia de problemas de salud mental en los padres, como depresión o sentimiento de falta de apoyo.

Eisenberg, Cumberland y Spinrad (1998) explican que las manifestaciones emocionales de los padres, aun cuando no se encuentren relacionadas con las emociones de los niños, afectan el estado emocional de estos por procesos vicarios. Además, los efectos del modelamiento pueden estar mediados por el estado emocional provocado en los hijos, debido a que la experiencia de la emoción influye sobre el grado en el que el niño es capaz de procesar la información, la dificultad al tratar de regularla y la respuesta afectiva hacia sus padres. Así, es probable que la regulación emocional adaptativa se desarrolle como resultado del afecto positivo compartido entre los cuidadores y el niño durante los intercambios sociales diarios (Gamer, 1995). En este sentido, se dice que el modelamiento provee un ambiente afectivo particular al cual el niño es expuesto.

Además de influir en el desarrollo emocional de los niños por procesos vicarios, o a partir del establecimiento de ambientes afectivos particulares, el modelamiento opera sobre el desarrollo emocional de los niños a través de la transmisión de significados que se encuentran insertos en la manera como los padres manifiestan sus sentimientos. De acuerdo con Ashiabi (2000), la razón por la que la expresividad emocional de los niños refleja la de sus cuidadores, es que a través de la manifestación de sentimientos, los adultos transmiten a los niños información acerca de la naturaleza de las emociones, las formas válidas o inapropiadas de expresión y las estrategias de afrontamiento. Por ejemplo, Gamer (1995) explica que los niños expuestos a altos niveles de tristeza aprenden que este estado emocional encierra un significado relevante para la madre, y por lo tanto, pueden intentar recrear esta emoción como medio para lograr la sincronía afectiva con ella.

Forma de reaccionar ante las expresiones emocionales de los niños

Además del modelamiento, los padres ejercen una gran influencia en el desarrollo de competencias emocionales a través de la forma en la que reaccionan ante las emociones de sus hijos (Eisenberg, Cumberland y Spinrad, 1998; Havighurst, Harley y Prior, 2004), ya que, de acuerdo con Ashiabi (2000), los niños se guían por las reacciones emocionales y comportamentales de sus cuidadores para saber qué tipo de comportamiento es apropiado cuando experimentan determinada emoción en cierto contexto.

Una de las formas de reaccionar consiste en ignorar las emociones del pequeño, en cuyo caso, de acuerdo con Von Salisch (2001), es posible que el niño aprenda que no debe comunicarse de forma abierta y sincera y que su expresión necesita ser atenuada o maximizada con el fin de conseguir respuestas satisfactorias por parte de sus padres. Además, ignorando las emociones infantiles, es probable que los padres transmitan a los niños que sus emociones no son suficientemente importantes para atraer la atención de su padre o su madre.

Otra forma de reaccionar ante la expresión emocional de los niños, es el castigo verbal o a través de gestos con los que el adulto transmite la idea de que expresar una emoción determinada es inadecuado y, por lo tanto, la frecuencia de expresión o un patrón particular de regulación tiende a disminuir. Al mismo tiempo, ciertas formas de expresión y regulación emocional de los niños, también, pueden ser reforzadas. De acuerdo con Eisenberg, Cumberland y Spinrad (1998), las conductas represivas de los padres hacia la expresión emocional de los niños pueden inducir ansiedad hacia el castigo, así como miedo o enojo; estados emocionales que a su vez influyen en el proceso de socialización de la emoción.

Algunos padres ejercen un control muy rígido y marcado, mientras que otros son más permisivos e, incluso, incitan la manifestación emocional de sus hijos, aunque

el nivel de control de la expresividad varía de acuerdo con el contexto y con la valencia de las emociones expresadas. De cualquier modo, el grado de control de la manifestación emocional influye sobre la expresión y la regulación de los preescolares. Por ejemplo, Berlin y Cassidy (2003) reportan que el control de la expresividad de los niños, ejercido por parte de sus madres, se asoció con la regulación emocional infantil, específicamente, los niños cuyas madres reportaron un control más marcado de la expresividad tienen menos probabilidad de expresar y compartir sus sentimientos, ya sean estos positivos o negativos, de forma que tienden a suprimir el enojo en contextos reales. Asimismo, Zeman y Garber (1996) encontraron que los niños y niñas de aproximadamente 11 años perciben más comprensión y aceptación por parte de sus madres ante la expresión de la tristeza y el dolor, que por parte de sus padres. Es posible entonces que los padres de sexo masculino tiendan a actuar de manera tal que la expresión de estas emociones negativas tienda a suprimirse. Esta diferencia no se observó en los niños más pequeños, lo que sugiere que la decisión de los niños de expresar o no este tipo de emociones de acuerdo con el tipo de audiencia, forma parte de un proceso de desarrollo que se manifiesta de manera gradual con la edad.

Es necesario que exista cierto balance en la represión y el reforzamiento de expresión y regulación emocional en el niño, de forma que este último obtenga información útil acerca de la pertinencia de los distintos patrones de expresión y regulación emocional. De acuerdo con Ashiabi (2000), los adultos deben ofrecer al niño un verdadero apoyo para mantener un afecto positivo y se le debe guiar, también, para tolerar las emociones negativas, sin dejar de considerarse válidas e importantes. Esto quiere decir que los padres tienen el papel de asistir al niño en el proceso de expresión y regulación emocional. De acuerdo con Eisenberg, Cumberland y Spinrad (1998), si las conductas de socialización de la emoción de los padres ayudan al niño a regular su estado emocional o su conducta derivada de este, el niño desarrolla una mayor capacidad para expresar emociones apropiadamente, lo que a su vez promueve más reacciones parentales de apoyo y, como consecuencia, el niño desarrollará esquemas positivos acerca de sí

mismo, de las relaciones sociales y del mundo. Von Salisch (2001) señala que cuando las respuestas de los padres se dirigen a reconfortar adecuadamente a sus hijos en momentos de experimentación de emociones negativas, estos tienden a modificar positivamente la emoción y a desarrollar formas para tolerar el afecto negativo de manera temporal, lo que influye, positivamente, en el desarrollo de la regulación emocional. Esta misma autora sugiere que los padres que no apoyan de manera adecuada o suficiente a los niños en sus intentos por expresar y controlar emociones, tienden a provocar el desarrollo y práctica de estrategias de distracción que limitan en el niño la valoración propia de la experiencia subjetiva de la emoción.

Discurso familiar acerca de las emociones

Finalmente, el discurso familiar acerca de las emociones es un factor que influye de manera tajante en el desarrollo emocional de un individuo (Eisenberg, Cumberland y Spinrad, 1998; Havighurst, Harley y Prior, 2004; Pons y Harris, 2005; Ashiabi, 2000). Von Salisch (2001) afirma que los padres participan como entrenadores en el proceso de desarrollo emocional informando verbalmente a sus hijos acerca de su valoración sobre los eventos emocionales, hablan con ellos acerca de las palabras que sirven para etiquetar sus experiencias internas, los antecedentes de las emociones de otras personas y las consecuencias de sus propias manifestaciones emocionales.

Denham y Auerbach (1995) señalan que las conversaciones acerca de las emociones entre los preescolares y sus madres constituyen una importante forma de significado compartido y reportan que, en general, en este tipo de diálogos son las madres, más que los niños, quienes utilizan el lenguaje emocional, pues los cuidadores son los que toman el papel de guía en el establecimiento de este tipo de diálogos. De acuerdo con las observaciones de estos autores, una vez que se les motiva, los niños preescolares son perfectamente capaces de establecer estas discusiones en sus relaciones interpersonales diarias.

Depresión de los padres

La depresión en los padres, o en cualquier otro adulto significativo en la vida del niño, se relaciona estrechamente con el modelamiento mencionado anteriormente, pues la expresión constante e intensa de emociones negativas funcionan de modelo para los niños. Sin embargo, esta no es la única forma en la que la depresión influye en el desarrollo emocional de los pequeños, ya que influyen, también, las deficiencias de los padres en la realización de diversas tareas. Por ejemplo Propper y Moore (2006) sugieren que las madres con alto nivel de síntomas depresivos tienen menor probabilidad de proveer respuestas contingentes durante sus interacciones con sus hijos, debido a que hay menos interacciones de manifestaciones afectivas positivas que de estados negativos. Este tipo de interacciones inhiben el desarrollo de respuestas psicológicas y conductuales necesarias para la regulación emocional. Asimismo, Von Salisch (2001) sugiere que los padres deprimidos tienden a infundir en sus hijos altos niveles de culpa injustificada.

Por otra parte, Hoffman, Crnic y Baker (2006) encontraron que los preescolares, cuyas madres reportaron síntomas depresivos, exhibían mayores dificultades sociales, emocionales y comportamentales que sus pares, incluyendo dificultades en la regulación del comportamiento derivado de la emoción. De acuerdo con los autores, las madres que presentan síntomas de depresión son menos efectivas en el proceso de proveer apoyo emocional en formas que satisfacen las necesidades del niño y promueven el desarrollo de sus competencias.

Estos datos permiten concluir que la depresión materna constituye un factor de riesgo en el desarrollo emocional del preescolar, pues influye en la participación y apoyo del adulto en el proceso de socialización de las emociones del menor. Sin embargo, es importante mencionar que la depresión de la madre y el funcionamiento infantil no son factores relacionados de manera unidireccional. Los datos reportados por Elgar, *et al.* (2004) apuntan hacia la existencia de una

relación dinámica entre la depresión maternal y el ajuste del niño, y proponen un modelo biopsicosocial que explica las influencias mutuas entre estos dos factores, tales como, los mecanismos biológicos, dentro de los que se encuentran los factores genéticos y las influencias prenatales, así como los factores los psicosociales, que incluyen: exposición a comportamientos negativos, el funcionamiento familiar y las interacciones madre-hijo, y finalmente, el contexto más amplio, que incluye factores como las desventajas sociales y económicas.

Violencia entre adultos

Ser testigo de situaciones violentas entre adultos, también, influye en la experimentación emocional y habilidades de regulación de emociones en los niños. Por ejemplo, von Salisch (2001) sugiere que ser testigo del enojo entre adultos, causa emociones negativas, en especial enojo en los niños, el cual puede ser aliviado, únicamente, cuando los adultos resuelven su desacuerdo y muestran emociones positivas. Por su parte, Propper y Moore (2006) sugieren que la exposición a altos niveles de conflicto marital se relaciona con desórdenes internalizados y externalizados en los niños, así como con una regulación emocional pobre e inseguridad en las relaciones de apego.

Finalmente, aunque Maughan y Cicchetti (2002) no encontraron relación entre la violencia entre adultos y el comportamiento de los niños, por lo que sugieren que es muy probable que en realidad la violencia influya de manera indirecta; es decir, que funcione de mediador, alterando la relación padre-hijo o las prácticas parentales.

Maltrato infantil

Shipman, Edwards, Brown, Swisher y Jennings (2005) reportan que los niños víctima de negligencia tienen mayor dificultad para comprender las causas y consecuencias de las emociones, en especial del enojo y de la tristeza, además,

mantienen bajos niveles de consciencia de su propio estado emocional. Los autores argumentan que aunque los niños que han sufrido de negligencia por parte de sus padres no comprenden el enojo y la tristeza de acuerdo con las normas culturales, quizá lo hagan de forma que les ayude a adaptarse a las características de su contexto más inmediato. Por ejemplo, estos autores sostienen que los niños con estas características tienden a negar las emociones negativas; esta falta de autoconsciencia les ayuda a lidiar con las características de su contexto, en el que probablemente no se acepte la manifestación de este tipo de emociones.

Por su parte, Darwish, *et al.* (2001) reportan niveles más bajos de autocontrol en niños maltratados que en niños no maltratados. Asimismo, Maughan y Cicchetti (2002) encontraron que el maltrato influye negativamente en la regulación emocional, evaluada en función de la pertinencia de las reacciones emocionales. Shipman, *et al.* (2005), también, encontraron que los niños que han sufrido de negligencia por parte de sus padres fallan al responder a las manifestaciones emocionales de otros en una forma culturalmente apropiada y muestran un nivel más bajo de empatía. Estos autores argumentan que dado que los padres negligentes, frecuentemente, fallan al satisfacer las necesidades del niño, es probable que también fallen al comprometerse en comportamientos que apoyen al menor en la adquisición de estrategias adaptativas de regulación, incluyendo el desarrollo de habilidades de toma de perspectiva, que es esencial en el desarrollo de la empatía o, bien, en proveer apoyo y andamiaje necesario para el desarrollo de la consciencia emocional. Esta explicación es consistente con el hallazgo, de estos mismos autores, de que los niños maltratados tienen menos expectativas de apoyo de su madre en momentos de manifestación emocional; pues esperan que su madre responda ignorando o castigando la expresión de la emoción. Estas pueden ser las mismas razones por las que, de acuerdo con Shipman, *et al.* (2005), estos niños prefieran las estrategias regulatorias basadas en la evitación, antes que otro tipo de estrategias más adaptativas, aun cuando las primeras

interfieran con la habilidad para establecer relaciones interpersonales exitosas fuera de su contexto inmediato.

Southam-Gerow y Kendall (2002) sugieren que los niños maltratados muestran inhibición en su expresión emocional. Asimismo, estos autores reportan que se ha encontrado que las niñas maltratadas muestran más vergüenza y menos orgullo que sus pares no maltratados; argumentan que quizá los niños suprimen la expresión porque: tienen miedo a la represalia, o por la idea de que su expresión emocional será ignorada, o bien, por la necesidad de aparentar ser menos sensibles o emotivos.

Finalmente Shields y Cicchetti (2001) reportan que algunos niños maltratados experimentan represión emocional cuando intentan afrontar las circunstancias familiares por medio de la negación o la evasión. Aunque esta represión puede ser funcional en el hogar, promueve la agresión perjudicando la empatía y la respuesta emocional hacia los pares. Así es como las estrategias de enfrentamiento que reflejan adaptación a los contextos anormales familiares, llevan al desajuste en un mundo social externo o más amplio.

2.3.3 Los centros de cuidado infantil y la escuela

La familia es la primera instancia donde se impulsa el desarrollo afectivo y la socialización de la emoción, pero, poco a poco, el contexto social se amplía, así, las relaciones con los pares y con figuras de autoridad no parentales van tomando una importancia mayor en esta área del desarrollo. Todas las áreas del desarrollo, sin excluir, por supuesto, al área emocional, progresan enormemente por la entrada a la escuela o a centros de cuidado infantil que, por lo general, ofrecen a los niños las mismas oportunidades de vivir experiencias ricas y variadas, sobre todo, en el ámbito de las relaciones con los otros. Miller, *et al.* (2006) afirman que los niños al entrar a la escuela se enfrentan a un ambiente con una estructura diferente a la que existe en casa: deben seguir nuevas reglas en el aula, que les

imponen límites; aprender a comprometerse y actuar en concordancia con el maestro como figura de autoridad no-parental y negociar las interacciones con un grupo de pares no pertenecientes a su familia. Estas son las razones por las que resulta imprescindible comprender las emociones de los demás y aprender a regular las propias.

Los pares

El término *pares* no hace referencia forzosamente a los compañeros de la escuela, también, se aplica a familiares o amigos coetáneos. Sin embargo, se sabe que es en el escenario escolar donde el niño tiene más oportunidades de relacionarse con otros niños de edad similar. Asimismo, *pares* puede hacer alusión tanto a las relaciones voluntarias, es decir, los amigos, como a las que no lo son; por ejemplo, los compañeros de clase.

De acuerdo con von Salisch (2001), una de las cualidades de las relaciones entre pares es la simetría, pues en este tipo de relación ambas partes tienen la misma cantidad de poder social, asimismo, las relaciones entre pares casi siempre son involuntarias y muchas de ellas no son cercanas, en el sentido de compartir pensamientos íntimos o actividades con el otro.

Resulta evidente la poderosa influencia que ejercen los pares en el desarrollo emocional de los niños; von Salisch (2001) ofrece dos explicaciones; la primera consiste en que los compañeros se encuentran en una mejor posición para comprender la vida emocional de sus coetáneos que los padres o los niños de diferente edad: los pares discuten con un nivel sociocognitivo y moral similar, enfrentan las mismas transiciones y eventos normativos. La segunda razón es que los pares forman grupos, fenómeno que intensifica algunas de las emociones experimentadas, como: la diversión en los juegos, el regocijo ante un paso en falso de su maestro o el pánico hacia los insectos.

De esta forma, como grupo, los niños crean una cultura con sus propias normas y valores, incluyendo la apreciación compartida de los eventos que provocan emociones y las reglas acerca de la expresión o regulación de emociones, tanto explícitas como implícitas. Estas reglas favorecen la atenuación de la expresión de muchas emociones, en muchas situaciones; por ejemplo, Zeman y Garber (1996) reportan que cuando los niños de primaria expresan emociones negativas, estos esperan más reacciones negativas de sus pares que de sus padres. De acuerdo con estos mismos autores, lo mismo sucede con el enojo, pues la norma es permanecer relativamente calmados al enfrentar la mayor parte de las emociones. Asimismo, von Salisch (2001) sugiere que aunque la manifestación de emociones positivas intensas está permitida en el mundo de los pares, se vuelve más restringida conforme los niños crecen, especialmente, para los niños que están bajo presión para mantener un exterior más *rudo*.

Von Salisch (2001) sugiere que existen dos formas en las que los grupos de pares establecen y mantienen estas normas de atenuación de expresiones emocionales; la primera, es una forma directa que consiste en molestar y ridiculizar; actos que son más comunes entre niños de edad escolar. La segunda, es una forma indirecta que radica en hablar o murmurar acerca de los errores de sus compañeros. Estas evaluaciones negativas de los pares se hacen públicas cuando se les excluye, ya que los niños tienden a rechazar a los compañeros que no siguen las reglas de manifestación de emociones. Por ejemplo, la expresión incontrolada del enojo, la expresión de envidia por los logros de otros o mostrar alegría por las fallas de otros niños son actos asociados al rechazo por parte de los compañeros. De acuerdo con Von Salisch (2001), algunos niños se retiran del grupo de pares para buscar otro grupo cuyos estilos de valoración y regulación emocional coincidan mejor con los propios. Otros, como las víctimas del acoso escolar, desarrollan estrategias de regulación intrapsíquica que son típicas de los desórdenes internalizados de la conducta. Se puede decir, de manera general, que una mayor aceptación por parte de los pares está asociada a un repertorio más amplio de estrategias de regulación emocional (Von Salisch, 2001).

El juego

Como se mencionó anteriormente, un elemento importante en el proceso de socialización de la emoción es el juego. De acuerdo con Ashiabi (2007), el juego permite a los niños construir y extender su conocimiento y habilidades, ya que interactúan con su ambiente con otros individuos y con ellos mismos. Además con la edad, los niños se comprometen, frecuentemente, en el juego cooperativo, involucrando a más individuos con papeles asignados y una meta común; por lo tanto, desarrollan habilidades para cooperar en actividades sociales. Simplemente porque el juego incrementa su actividad, el niño aprende cómo compartir, cooperar con otros, tomar turnos y evaluar sus propios talentos (Erickson, 1985).

Existen diversos tipos de juego y cada uno impacta de forma distinta en el desarrollo emocional. Por ejemplo, el juego rudo, practicado con mayor frecuencia por los varones que por las niñas, permite a los niños aprender la expresión de la emoción, distinguir entre las emociones reales y las ligadas al juego, y a comprometerse en la regulación emocional (Ashiabi, 2007).

Por otra parte, el juego simbólico, por lo general, provee a los niños de oportunidades para practicar la toma de perspectiva y, por lo tanto, está asociado a la sensibilidad ante las necesidades de otros y a la capacidad para comprender las emociones de otras personas. Al respecto, Lindsey y Colwell (2003) encontraron en las niñas una correlación positiva entre el juego simbólico y un nivel elevado de regulación emocional; esto se debe a que muchas formas de juego simbólico exigen la capacidad para reflexionar antes de actuar. Dado que este tipo de juego suele girar en torno a temas tales como los roles familiares, los niños deben esforzarse por comprender las emociones de las personas que los rodean. Finalmente, la negociación de roles ayuda al niño a comunicarse con otros más efectivamente y a resolver conflictos asociados a las interacciones entre pares.

Dada la importancia del juego en todas las áreas del desarrollo del niño, la promoción del mismo resulta de especial relevancia, sobre todo, en el escenario escolar. Es importante que los docentes lo promuevan, provean los materiales necesarios, hagan comentarios pertinentes que inciten al desarrollo, designen un tiempo y espacio apropiado y guíen las acciones infantiles de manera adecuada. A este respecto, Ashiabi (2007) identificó tres tipos de obstáculos en la implementación del juego en la niñez temprana dentro del aula: las barreras actitudinales; es decir, asociadas con el valor que los maestros atribuyen al juego; las barreras estructurales o limitaciones impuestas por el currículum, el tiempo, el espacio o los materiales y las barreras funcionales, que se relacionan con el contexto escolar de cada institución. En suma, el hecho de que el juego sea usado para promover el aprendizaje y el desarrollo, depende de las creencias y las prácticas del maestro, y del contexto.

Las figuras de autoridad

Las figuras de autoridad dentro del contexto escolar, en especial, los maestros, influyen de formas muy similares a las de los padres en el desarrollo emocional de los niños. Ahn (2005a) señala que los maestros influyen en el aprendizaje de los niños en cada interacción que inician o mantienen y reporta varias estrategias utilizadas durante el proceso de socialización de la emoción. Una de ellas consiste en fomentar la expresión de emociones positivas y los actos que reflejan empatía a través de la interacción con ellos o por medio de comentarios positivos acerca de la expresión recientemente manifestada, como: *me gusta tu sonrisa y me gustaría verla todo el tiempo*.

Por otra parte, Ahn (2005a) señala que los maestros tienden a mostrar empatía ante la expresión de emociones negativas en los niños; estrategia que resulta esencial para transmitir al niño la idea de que sus emociones, incluso las negativas, son válidas y pueden ser expresadas. Además, la empatía mostrada por los maestros influye positivamente en la relación maestro-alumno. Otra de las

estrategias de los docentes consiste en recurrir al contacto físico como forma de consuelo, lo que influye en la seguridad del niño de que puede pedir ayuda a los adultos a su alrededor. Asimismo, el recurso de la distracción resulta útil para tratar de regular la experiencia emocional negativa del niño, desviando su atención hacia objetos diferentes a la fuente generadora de la emoción negativa. Sin embargo, algunas expresiones emocionales negativas de los niños suelen ser ignoradas por los maestros, de manera intencional o no; e incluso otras llegan a ser objeto de respuestas indeseables por parte de los docentes; por ejemplo: las restricciones, las amenazas, la ridiculización o el castigo. Este tipo de reacciones generalmente causa efectos indeseados en el desarrollo emocional de los alumnos, ya que influye sobre la relación maestro-niño y además, los niños podrían imitar estas reacciones y ponerlas en práctica en posteriores interacciones.

Dado que durante los primeros años de vida, los niños requieren de ayuda considerable para identificar sus emociones y poner en práctica formas apropiadas de expresión, los maestros necesitan ofrecerles sugerencias concretas para lidiar con sus sentimientos. Una de las formas que utilizan es apoyarlos en la verbalización de la emoción con el fin de evitar su actuación, Ahn (2005a, 2005b), así, aunque gritar y llorar son consideradas reacciones normales ante una situación estresante, los niños aprenden, con ayuda de sus cuidadores, a usar las palabras para lidiar más efectivamente con sus emociones más intensas.

Además de las estrategias basadas en respuestas hacia la expresión emocional de los niños, los maestros establecen conversaciones acerca de las emociones. Ahn (2005b) observó que, frecuentemente, los maestros establecen diálogos con temas emocionales partiendo de la lectura de libros elegidos de manera propositiva, de esta forma dirigen las conversaciones hacia los temas que consideran pertinentes. Asimismo, los maestros apoyan a los alumnos en la búsqueda de palabras apropiadas para hablar de los eventos cotidianos, relacionados con las emociones. Ahn (2005b) sugiere que a través de la escucha

repetida de este tipo de palabras los niños más pequeños, que tienen un vocabulario limitado, aprenden cómo expresar sus emociones con palabras. Conversar acerca de las emociones, incluye hablar de las emociones propias, así como incitar a los alumnos a hablar de sus estados emocionales, lo cual, ayuda a identificar las propias emociones y las de los demás, comprender que una sola emoción puede tener varias causas y aprender a determinarlas.

Finalmente, igual que los padres, los maestros funcionan como modelos de las formas apropiadas de expresión de la emoción (Ahn, 2005b); pues su forma de regular y expresar sus propias emociones impacta en el desarrollo emocional de los niños.

2.3.4 El contexto social y cultural

Nivel socioeconómico

De acuerdo con Huston y Bentley (2010), una posición socioeconómica baja puede implicar la existencia de una serie de condiciones; por ejemplo bajos ingresos, privación material, estructura familiar monoparental, bajo nivel educativo, pertenencia a un grupo étnico minoritario y estatus de inmigración. Cybele (2004) señala que, además, factores como la pobreza pueden exponer a los niños más pequeños a múltiples factores ecológicos como la inestabilidad residencial, altos niveles de violencia familiar y a nivel de la comunidad y altos niveles de estrés en los adultos cuidadores. Dichos factores producen, a su vez, altos niveles de estrés en los niños, que requieren que estos utilicen sus recursos emocionales y cognitivos en la vigilancia de su autoprotección (Huston y Bentley, 2010). Son muy variados los factores que están relacionados con un nivel socioeconómico particular y es difícil, si no imposible, determinar con precisión qué factores o qué combinación de ellos contribuye a las diferencias individuales en el nivel de desarrollo emocional. Sin embargo, dado que el nivel socioeconómico se relaciona, directa e indirectamente, con el tipo, cantidad y diversidad de

experiencias a las que los niños están expuestos, resulta evidente que este factor determina en gran medida algunos aspectos del desarrollo emocional en la infancia y la niñez.

Huston y Bentley (2010) afirman que tanto la observación de campo, como la investigación experimental sustentan la hipótesis de que los ingresos familiares influyen positivamente en el éxito escolar de los niños, así como en el desarrollo social y emocional, al menos dentro de los rangos más bajos de ingresos percibidos. Sin embargo, estas diferencias pueden ser muy sutiles, y por supuesto depender de diversos factores. En contraste con estos resultados, Garner y Spears (2000) reportan más similitudes que diferencias entre niños preescolares de familias de nivel socioeconómico bajo y medio, con respecto a las causas de sus emociones negativas y las habilidades para regularlas, dentro del contexto entre pares.

Mistry, Vandewater, Huston y McLoyd (2002) sugieren que los problemas económicos afectan el desarrollo emocional de los preadolescentes, que incluye la pertinencia de las formas de regulación emocional y los problemas internalizados y externalizados de conducta. Sin embargo, estos autores sugieren que la influencia no se ejerce de manera directa, sino a través de los efectos de estos problemas sobre sus padres, pues encontraron que las presiones económicas tuvieron efectos indirectos en el comportamiento de los padres, mediados por su percepción sobre dicha presión y su bienestar psicológico. Así, un factor que afecta negativamente el bienestar psicológico de los adultos, afecta, a su vez, las conductas parentales óptimas.

Es probable que el nivel socioeconómico influya, también, en el desarrollo emocional de manera indirecta, a través de su influencia en otras áreas del desarrollo, como el lenguaje. Bagby, Rudd y Woods (2005) observaron que los niños que provenían de familias de alto nivel socioeconómico tienden a iniciar interacciones verbales de manera más frecuente y, en general, a participar en más

interacciones de este tipo que los niños que provienen de niveles socioeconómicos más bajos.

Pertenencia a grupos sociales minoritarios

Existe evidencia de que los niños, incluso desde los dos o tres años, manifiestan problemas internalizados y externalizados de la conducta relacionados con variables económicas, culturales y familiares. Al respecto, Weiss, *et al.* (1999) observaron una relación entre los problemas de comportamiento destructivo y agresivo, así como la depresión y retraimiento social en niños estadounidenses de origen latino y el estatus social de los padres, pues los niños cuyos padres nacieron en México o en América Central mostraron una mayor frecuencia de problemas externalizados, sobre todo conductas agresivas. Dado que los niños no eran inmigrantes, se cree que estos efectos son el resultado del impacto que esta situación tiene sobre sus padres, que influye en los niños a través de las interacciones con ellos. Estos datos sugieren que, incluso a temprana edad, los niños pueden actuar el estrés experimentado por sus padres, relacionado con el proceso de adaptación a la vida en un contexto nuevo.

CAPÍTULO 3. FOMENTO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS. TRABAJOS PREVIOS

En la actualidad, se han hecho diversas propuestas de intervención para desarrollar las competencias emocionales en niños, en diversos contextos y con objetivos distintos. Muchas de las actividades y estrategias han surgido de la creciente necesidad de desarrollar relaciones interpersonales entre pares, y de resolver y prevenir problemas conductuales y emocionales, sobre todo, de niños que provienen de familias con alguna desventaja, ya sea económica o social.

El diseño de una nueva propuesta de intervención para desarrollar las competencias emocionales en niños preescolares, requiere forzosamente de la revisión e integración de las propuestas de otros autores. Así, conocer lo que se ha hecho, anteriormente, sirve de base para la creación de nuevas formas de intervención, adaptadas a una población específica, a un contexto sociocultural particular y a necesidades y objetivos concretos.

En este capítulo se exponen algunas características de los trabajos de los autores más sobresalientes en el tema. Comienza por una explicación acerca de los objetivos que se han perseguido y la población a la que se han dirigido las intervenciones. Posteriormente, se analizan sus componentes, haciendo una división entre las actividades que intervienen directamente con los alumnos, incluyendo la participación y formación de los docentes, y las actividades que intervienen a través de los padres de familia, así como aquellos que incluyen dos o más de estos componentes. A continuación, se reportan las áreas o competencias específicas que se han logrado desarrollar a través de estas formas de intervención, seguidas de las estrategias, técnicas, materiales y actividades concretas que se han realizado.

3.1 Características generales de las actividades o estrategias de intervención más importantes

Se han realizado múltiples trabajos e investigaciones que han tenido éxito en el fomento del desarrollo de las competencias emocionales. La mayoría de las actividades y series de actividades de las que se tiene conocimiento, han sido diseñadas e implementadas por docentes e investigadores de universidades norteamericanas, por lo que se ha trabajado, en su mayor parte, con niños estadounidenses de diferentes orígenes culturales. Sin embargo, hay propuestas y trabajos diseñados por autores de otras nacionalidades, como el currículum propuesto por Ribes, *et al.* (2005), elaborado en la Universidad de Barcelona, España o el trabajo realizado con padres por Havighurst, Harley y Prior (2004) en la Universidad de Melbourne, Australia.

3.1.1 Objetivos

La mayor parte de las intervenciones que incluyen elementos emocionales tienen por objetivo fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales de los preescolares. Sin embargo, debido a la dificultad que existe en establecer una línea divisoria entre las competencias emocionales y las sociales, y por la visión funcionalista que tienen algunos autores con respecto a la comprensión y manejo de los fenómenos emocionales, así como por la fuerte necesidad de evitar y resolver conflictos entre pares, el componente social, generalmente, ha sido más significativo que el emocional. Es por ello que se ha fijado como fin último la prevención de problemas conductuales externalizados, como: la agresión, problemas de sociabilidad, violencia, abuso de sustancias y delincuencia que pueden presentarse durante la etapa preescolar o más tardíamente. Se incluyen en la primera parte del currículum algunas actividades dirigidas a fomentar el desarrollo de competencias emocionales, como la comprensión y la regulación; pero la parte más importante del programa se dirige a fomentar la resolución no

conflictiva de problemas sociales o el establecimiento de relaciones interpersonales.

Un ejemplo de programa que pone énfasis en la prevención y disminución de problemas sociales y conductuales es *Waging peace in our school*, desarrollado por Lantieri y Patti (1996). Aun cuando se incluyen en él elementos relacionados con las emociones, como la comunicación de emociones y la inferencia de emociones en el otro a partir del contexto, de acuerdo con la conceptualización que se maneja en este trabajo, su objetivo se centra en prevenir la violencia y cuestiones relacionadas.

Existe otro tipo de intervenciones que no se centra de manera tan enfática en el desarrollo de competencias sociales y dejan un lugar importante para el fomento a las competencias emocionales. Tal es el caso del programa desarrollado por Denham y Burton (1996) y el diseñado por Domitrovich, Cortes y Greenberg, (2007). El primero tiene como objetivos mejorar la relación entre cada niño y su maestro, enseñarles a etiquetar sus emociones y las de los otros, aprender el vocabulario emocional, regular sus reacciones emocionales y fomentar la resolución cognitiva de problemas interpersonales. El segundo se centra en reducir los problemas conductuales como la agresión, conducta disruptiva y retraída, así como en fortalecer la comprensión e identificación de emociones.

Debido a la inclinación antes explicada de los autores por la promoción del desarrollo de las competencias sociales y la prevención de problemas de conducta, el ámbito emocional no ha sido completamente cubierto por ningún trabajo de intervención. Además, las competencias emocionales no han sido bien definidas: se mezclan elementos sociales y se omiten otros elementos importantes del ámbito emocional.

3.1.2 Características de la población a la que están dirigidos

En cuanto a las características de la población con la que se ha trabajado, es importante mencionar que pocos autores han dirigido sus estudios a la población general, con miras a crear programas de prevención primaria. Por el contrario, la mayoría de los programas se han llevado a cabo con niños que han sido detectados por presentar problemas de conducta o síntomas de desórdenes mentales, así como a niños pertenecientes a grupos poblacionales considerados en riesgo.

Población general escolarizada

Ribes, *et al.* (2005) diseñaron una propuesta curricular para integrar lo que ellos denominan educación emocional, como parte de la educación inicial. Estos autores proponen un trabajo preventivo con población general escolarizada de tres a seis años de edad. Sin embargo, fuera de este intento por integrar la educación emocional en el currículo escolar, no se tienen datos sobre la implementación de programas dentro del escenario escolar con población general, como parte de la educación básica, en México u otros países.

Niños en situación de riesgo, pertenecientes a grupos de población minoritarios o provenientes de familias en desventaja económica

Tras el reconocimiento de la importancia del desarrollo socioemocional en los niños de edad preescolar y escolar, se diseñaron algunos programas de intervención dirigidos a amortiguar las carencias en los procesos de desarrollo de estas capacidades. Las características de la población con la que se ha trabajado son muy variadas; en muchos casos se han implementado programas con niños provenientes de familias de bajos recursos que viven en situación de riesgo, zonas rurales o semi-rurales o que pertenecen a grupos de población minoritarios. Esto es debido a que se sostiene que los niños, que forman parte de la población con

estas características, han tenido menos oportunidades para desarrollar competencias sociales o emocionales, dada la menor variabilidad de experiencias a las que se encuentran expuestos.

Uno de los programas de desarrollo social más populares y más antiguos que incluyen el aspecto emocional es el llamado *Head Start*, que fue lanzado por el Departamento de Salud y Servicios humanos del gobierno estadounidense en la década de los sesentas. Este programa se implementó al margen de la educación nacional formal y no se trató de un programa de prevención primaria o secundaria, sino de reducción de la magnitud de las consecuencias de un proceso inadecuado de desarrollo socioemocional en los niños que había comenzado años atrás.

Por otro lado, el *Preschool PATHS*, desarrollado por Domitrovich, Cortes y Greenberg (2007) se implementó en escuelas con población considerada en desventaja económica en Estados Unidos. De acuerdo con estos autores, se ha encontrado una incidencia más alta de problemas de conducta en los niños preescolares con estas características socioeconómicas, comparados con la población general, debido a que están expuestos a situaciones de riesgo. Asimismo, el programa *Social-emotional intervention for at risk 4 year olds* propuesto e implementado por Denham y Burton (1996), se centra en el trabajo con niños pertenecientes a minorías étnicas o identificados como niños en riesgo por la agencia pública local de servicio social, por provenir de ambientes sociales en desventaja. Algunos niños con los que se trabajó en este programa presentaron precursores de desórdenes externalizados o internalizados de conducta.

Niños diagnosticados con trastornos emocionales o conductuales

La mayor parte de los niños con los que se trabaja de forma preventiva, no ha sido diagnosticada con trastornos físicos o psiquiátricos. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de trabajar con niños que presenten estos trastornos o que estuvieran diagnosticados y asistieran a una escuela pública. De esta forma,

aunque la mayoría de los programas no están dirigidos a niños en los que se hayan detectado problemas conductuales o emocionales, se fomenta la participación de los niños escolarizados que presentan estas características. Por ejemplo, en el trabajo realizado por Havighurst, Harley y Prior (2004) se fomentó que los padres de niños con desórdenes conductuales o emocionales participaran en el programa. Estos autores tuvieron dos grupos experimentales: un grupo de niños considerados por los maestros y personal de la escuela como *sin problemas conductuales* y otro de niños con este tipo de problemas; algunos diagnosticados y otros no.

Asimismo, hay programas especialmente dirigidos a niños referidos a clínicas de salud mental, diagnosticados con desórdenes emocionales y conductuales, como agresión o conductas oposicionistas. Un ejemplo es el programa diseñado por Webster-Stratton y Reid (2003) denominado *The dina dinosaur treatment program*, está que se lleva a cabo en clínicas.

Algunos autores trabajaron con niños que, aunque no han sido diagnosticados con problemas de este tipo, son elegidos por los maestros y consejeros de la escuela, por presentar problemas de conducta. Tal es el caso del programa de Grinspan, Hemphill, y Nowicki (2003).

3.2 Componentes de las intervenciones

De entre los programas revisados, la mayoría están centrados en el trabajo directo con los niños. Sin embargo, usualmente intervienen docentes o el personal de la institución educativa, en caso de que el programa se ejecute en un escenario escolar. Por otro lado, también existen programas centrados en el trabajo con padres de familia o con una combinación de este componente y los mencionados anteriormente, es decir, programas multicomponente.

3.2.1 Actividades dirigidas a niños con el apoyo del personal docente

La mayoría de las intervenciones con estas características se implementan dentro de las escuelas con el apoyo de docentes, es común que se incluya una capacitación y trabajo con ellos.

Uno de los programas de intervención más conocidos dirigidos a niños e implementado en escenarios escolares es el PATHS, adaptado por Domitrovich, Cortes y Greenberg (2007) para ser aplicado a población preescolar. En este programa, los maestros implementaron las actividades junto con el investigador. El programa tuvo una duración de un año escolar, cada sesión duró 20 minutos, aunque el diálogo con los niños para resolver problemas interpersonales se llevó a cabo en el momento mismo en que se presentaba el problema.

Así como el programa descrito anteriormente, la mayor parte de los programas dirigidos a niños tienen una duración de 30 a 32 sesiones, distribuidas a lo largo del ciclo escolar. Este es el caso del programa de Denham y Burton (1996). Sin embargo, existen programas cuya duración es menor, como el de Grinspan, Hemphill, y Nowicki (2003), que consiste en seis sesiones de 30 minutos cada una, por un periodo de cuatro semanas.

3.2.2 Trabajo dirigido a padres de familia

Este tipo de aproximaciones se basa en la premisa de que los padres juegan un papel clave apoyando a sus hijos para que desarrollen competencias emocionales. La forma en que los padres contribuyen al desarrollo de las destrezas relacionadas con las emociones, ha sido temáticamente organizado en tres distintos aspectos de la crianza: modelamiento, respuestas contingentes y entrenamiento. Dicho de otra forma: la regulación y expresión de las propias emociones de los padres, las reacciones de los padres ante las emociones de sus hijos y las discusiones acerca de las emociones (Ahn, 2005a). De esta forma, las

intervenciones dirigidas a padres de familia incluyen todos o alguno de estos aspectos.

El entrenamiento emocional que se ofrece a los padres puede incluir lo siguiente: estar consciente de las emociones de sus hijos, percibir sus expresiones emocionales como una oportunidad para la enseñanza y la intimidad; ayudarlos a etiquetar verbalmente sus emociones; mostrar empatía o validar sus emociones, ayudarlos a resolver problemas y establecer límites cuando es apropiado.

Havighurst, Harley y Prior (2004) diseñaron un programa denominado *Tuning in to kids*, basado en la premisa de que si los padres responden apoyando a sus hijos durante sus experiencias emocionales y los entrenan con respecto a las formas de manejar sus sentimientos, los niños desarrollarán habilidades en cuanto a la comprensión y regulación de: la frustración, los celos, el miedo, la vergüenza y la decepción. Su programa, de seis sesiones de dos horas, repartidas en una sesión por semana, consistió en trabajar con los padres las formas en las que ellos trabajarían después las emociones con sus hijos.

3.2.3 Trabajos multicomponente

Los trabajos multicomponente son aquellos que integran el trabajo con niños, maestros y padres de familia o al menos dos de los elementos anteriores. Aunque se han observado resultados positivos de los trabajos dirigidos a niños, se sabe que el hecho de trabajar con padres de familia ayuda a generalizar los cambios de varios escenarios (Webster-Stratton y Reid, 2004). Asimismo, el trabajo con maestros incrementa la posibilidad de que los contenidos de las intervenciones sean aplicados en escenarios reales, durante las actividades cotidianas de los alumnos.

Webster-Stratton y Reid (2004) proponen un programa de actividades llamado *Incredible Years* que incluye el trabajo con padres, maestros y niños de tres a

ocho años. Como parte del programa de intervención, los maestros y los padres recibieron un entrenamiento para implementar el programa y para diseñar e implementar sesiones especialmente dirigidas a la resolución de un conflicto en la vida real de los alumnos. Es importante mencionar que como parte del entrenamiento, se les instruyó para que aprovecharan cualquier situación cotidiana para poner en práctica las habilidades correspondientes a la unidad. Finalmente, el trabajo con los niños comprendió el uso de diferentes materiales y la aplicación de actividades de diversa índole, con el objetivo de lograr: un alfabetismo emocional, desarrollo de la toma de perspectiva, el manejo del enojo y las habilidades de comunicación.

Además de estos programas, existen otros en los cuales se trabaja directamente con los niños, pero se incluye de forma secundaria el trabajo con los padres de familia. Es importante mencionar, finalmente, que autores como Domitrovich, Cortes y Greenberg (2007) recomiendan el trabajo con padres de familia, a pesar de haber dirigido su programa únicamente a alumnos.

3.3 Competencias generales y específicas que se han logrado desarrollar a través de trabajos previos

En numerosas investigaciones, se ha promovido con éxito el progreso en el manejo de competencias emocionales y sociales. Sin embargo, dado que la definición de *competencias emocionales* que maneja cada investigador puede ser un tanto distinta, es necesario analizar el avance logrado a partir de la conceptualización de este trabajo. Por esta razón, a continuación, se describen los avances logrados en dos de las competencias generales: la comprensión e identificación de emociones y la regulación emocional con algunas de sus competencias específicas.

3.3.1 Comprensión e identificación de emociones

Lo más común que se encuentra en casi todos los programas de intervención, es la promoción al desarrollo del vocabulario emocional y la etiquetación correcta de emociones. Esto sucede por la facilidad que hay para tratar el componente cognitivo de las competencias y porque es el primer paso para lograr cambios en los otros dos, que son de carácter menos cognitivo y llevan necesariamente a la acción en escenarios reales.

Ejemplos de lo anterior son los hallazgos de Domitrovich, Cortes y Greenberg (2007), que reportaron una mejora en la capacidad de los niños para identificar las expresiones faciales, observaron que aumentó su destreza para el vocabulario receptivo y su habilidad para identificar situaciones que generan emociones. Asimismo, a través de la implementación del programa de Denham y Burton (1996) llamado *A social-Emotional intervention for at-risk 4-year-olds*, se logró en los niños un decremento en la emoción negativa expresada. Las actividades que se llevaron a cabo incluyeron exponer al niño al vocabulario de los sentimientos, etiquetar sus propias emociones y las de los otros, y desarrollar el reconocimiento de que las acciones pueden causar emociones. Por su parte, Grinspan, Hemphill, y Nowicki (2003) lograron mejorar la capacidad de los niños para identificar las expresiones emocionales a partir de fotografías, tanto de niños como de adultos. Esto fue acompañado por cambios positivos en lo que los autores llamaron ansiedad social y autoconcepto en las niñas.

3.3.2 Regulación emocional

A partir de la implementación de su programa, Denham y Burton (1996) lograron una disminución en las emociones negativas en los niños, evaluadas a través de una observación directa. Esto significa que los niños experimentaron y mostraron menos hostilidad, enojo y tristeza. También Havighurst, Harley y Prior (2004) en su

programa dirigido a padres detectaron una menor frecuencia en la experimentación de emociones negativas en los niños.

Con respecto a la manifestación de reacciones emocionales negativas, Denham y Burton (1996) reportaron un mayor control. Sin embargo, fuera de estos hallazgos, es difícil encontrar cambios positivos pronunciados e incluso perceptibles en la regulación de las emociones. Por ejemplo, Domitrovich, Cortes y Greenberg (2007) no encontraron diferencias con respecto a la capacidad para solucionar problemas sociales. Tampoco encontraron cambios en los problemas de conducta externalizada, evaluada a través de reportes subjetivos de los padres y los maestros. De la misma forma, el programa de Havighurst, Harley y Prior (2004) no permitió observar una mejora en la regulación de las reacciones emocionales.

Con respecto a estos resultados, los autores explican que para disminuir los comportamientos agresivos, es decir, las reacciones emocionales conductuales, se necesita trabajar sobre el desarrollo y el mantenimiento de estos problemas de conducta (Domitrovich, Cortes y Greenberg, 2007). Asimismo, las habilidades de regulación emocional se desarrollan en un periodo más largo Havighurst, Harley y Prior (2004).

3.4 Estrategias, materiales y actividades que se han utilizado para desarrollar las competencias emocionales en niños

Para desarrollar una propuesta de intervención, es necesario conocer los diferentes materiales, actividades y estrategias que se han empleado con éxito en otras investigaciones, determinar su utilidad para nuestro objetivo, en particular, y adaptar sus características al enfoque desde el que se explica el desarrollo y a partir del cual se pretende intervenir. Por esta razón, a continuación, se describen algunas propuestas de intervención que se han empleado en el trabajo directo con

los niños durante la preparación de los docentes que apoyan el trabajo y como orientación a los padres de familia que participan en las intervenciones.

3.4.1 Como parte del trabajo con los niños

A lo largo de numerosos intentos por promover el desarrollo de competencias emocionales en niños, se han empleado diversos recursos culturales que consisten en diferentes formas de representación de la realidad. La comprensión y el uso de las herramientas simbólicas, insertas en actividades socialmente significativas y concretadas en herramientas materiales conllevan a la internalización de la cultura por parte de los aprendices. Esta internalización se traduce, finalmente, en la adquisición de recursos para interpretar la realidad, incluyendo por supuesto el mundo social y emocional. A continuación, se describen algunas de las herramientas o artefactos materiales más utilizados en programas de intervención.

La literatura infantil

La visión culturalmente apropiada de la realidad puede materializarse en textos orales o escritos. En los libros de cuentos infantiles, por ejemplo, se materializan formas de pensar y sentir el mundo, que son transmitidos a los niños pequeños a partir de su interacción con el contenido. El uso de la literatura implica un grado elevado de descontextualización de los instrumentos de mediación, pues el lenguaje escrito u oral representa la realidad mediante símbolos alejados del contexto concreto o tangible.

Se ha probado la eficacia del uso de libros de cuentos como técnica para fomentar el desarrollo emocional en los preescolares. Hansen y Zambo (2007) sugieren algunos libros y técnicas para trabajar los textos con los niños, para fomentar la identificación y etiquetación de un amplio rango de emociones, así como para promover el desarrollo de la regulación emocional.

También Cooper (2007) sugiere la instrucción basada en la literatura para mejorar la regulación emocional en los niños. El autor afirma que los textos tienen la función del mentor o mediador social, que establece el andamiaje para que el niño vaya de su nivel actual de conocimiento a su zona próxima de desarrollo. Asimismo, Ahn (2005b) utiliza los libros de cuentos como medio para generar discusiones emocionales entre los alumnos.

Formas de representación gráfica de la realidad

Con el fin de promover el desarrollo emocional de los niños, se ha empleado un recurso ampliamente valorado en nuestro grupo cultural: las fotografías. Algunos autores, como Grinspan, Hemphill, y Nowicki (2003) han empleado fotos tomadas a los mismos niños que participan en la actividad, lo que permite a los aprendices evaluar el grado en el que han internalizado formas apropiadas de pensar y actuar en su realidad. De manera similar, el trabajo con las fotografías de otras personas, extraídas de revistas u otras fuentes valoradas socialmente, guía a los niños en su proceso de transición de su desempeño a nivel interpsicológico al intrapsicológico.

También se han empleado los dibujos y caricaturas como forma de expresión gráfica de la realidad emocional. Por ejemplo, Havighurst, Harley y Prior (2004) propusieron la utilización de caricaturas de expresiones faciales como apoyo a la expresión emocional durante las conversaciones de los niños con sus padres. De esta forma, los niños podían desarrollar su capacidad para regular y comunicar emociones aun cuando no hubieran logrado un alto nivel de manejo de vocabulario.

Formas de representación dramática de la realidad

En este caso, el sistema de símbolos que conforma nuestra cultura se materializa en el uso de objetos concretos, cuyo significado se encuentra menos alejado del contexto tangible. Es el caso del uso de títeres y el teatro guiñol, que se han

utilizado, sobre todo, con el fin de evaluar el nivel de desarrollo de la comprensión e identificación de emociones y la regulación emocional. Bosacki y Moore (2004), por ejemplo, hicieron leer a los títeres algunas viñetas, tras lo cual se preguntaba a los niños cómo se sentía el personaje que jugaba el papel representado. Por su parte, Domitrovich, Cortes y Greenberg (2007) utilizaron títeres sin rostro para evaluar la identificación de emociones a partir del contexto. Los niños evaluados debían pegar a los títeres la cara correspondiente después de que este actuaba una historia.

Por otro lado, se han empleado técnicas que implican la representación de formas de actuar aceptadas socialmente; tal es el caso de la llamada *técnica de la tortuga*. Denham y Burton (1996) explican esta técnica, empleada para controlar reacciones ante emociones negativas. Consiste en que el niño que experimenta una emoción negativa intensa imagine que es una tortuga retirada en su caparazón, haciendo de hecho una representación con sus brazos, su cuerpo y su cabeza. Se le enseña entonces a lidiar con la tensión emocional. Durante este tiempo, el individuo regula su estado emocional interno, reflexionando sobre este y decidiendo cómo reaccionará ante la causa de sus sentimientos cuando salga de su caparazón. Asimismo, se han implementado actividades que consisten en la imitación, por parte del pequeño, de expresiones faciales y corporales de los adultos, como un intento por internalizar formas apropiadas de actuar en el mundo. En estos casos, se han empleado recursos, como los espejos, que pueden desempeñar el papel del adulto en la guía hacia el funcionamiento intrapsicológico, pues apoyan al niño en su valoración del proceso de alcanzar las formas maduras de actuación. Con respecto a este tipo de actividades, Grinspan, Hemphill, y Nowicki (2003) piden a los estudiantes que produzcan una expresión facial determinada, con apoyo de sus espejos. Una variación de esta actividad consiste en que el docente lee una situación que típicamente evoca una emoción, para que los alumnos produzcan la expresión facial correspondiente.

Además, se han empleado juegos de roles, que permiten desarrollar las tres competencias emocionales, haciendo énfasis en la toma de perspectiva del otro. Grinspan, Hemphill, y Nowicki (2003) reportan que pidieron a los niños que representen, utilizando expresiones faciales apropiadas para cada personaje y cada momento.

Formas de representación de la realidad a través de recursos lúdicos valorados socialmente

Los juegos son recursos culturales ampliamente utilizados en los programas de intervención de todo tipo, pues son recursos auténticos, empleados por miembros maduros de la cultura y valorados socialmente en nuestra comunidad. Un juego consiste en la representación de una fracción de la realidad e implica un desafío para los participantes. Para los niños de los programas de intervención, los juegos desempeñan el papel de la actividad socialmente significativa, cargada de significados que es necesario comprender y manejar para formar parte de ella. Es, precisamente, a través del proceso de comprensión y manejo de símbolos, que los niños se trasladan hacia formas más maduras de interpretar el mundo.

Se ha reportado el uso exitoso de juegos de cartas cargadas de contenidos relacionados con las emociones; por ejemplo barajas de expresiones emocionales, que incluyen además recursos gráficos de representación de la realidad. Por ejemplo, para desarrollar algunos elementos de la comprensión e identificación de emociones, Grinspan, Hemphill, y Nowicki (2003) diseñaron un juego de 72 cartas con fotografías de diferentes emociones para jugar “Uno” con los alumnos.

Formas de representación gráfica de la realidad, también, se emplean en otros juegos para niños. Por ejemplo, para trabajar con los niños los componentes de la expresión facial, Grinspan, Hemphill, y Nowicki (2003) elaboraron rompecabezas a partir de fotografías de diferentes personas que muestran cada una de las cuatro

emociones básicas. Pidieron a los alumnos que con las piezas armaran caras nuevas, haciendo coincidir las emociones expresadas con cada parte de la cara.

Finalmente, la lotería, un recurso cultural valorado en nuestra sociedad, se puede emplear para trabajar diversos componentes de la comprensión e identificación de emociones. Como ejemplo, mencionamos el trabajo de Grinspan, Hemphill, y Nowicki (2003), quienes pidieron a algunos niños que leyeran oraciones que provocan una emoción determinada y a los demás niños que tacharan la cara correspondiente a la emoción en su tarjeta de emociones.

3.4.2 Como parte del trabajo de preparación a los docentes

Actividades centradas en la ejecución de la intervención

Como parte de la capacitación para llevar a cabo el programa, es importante establecer sesiones previas tanto informativas como de entrenamiento con los docentes, para que su participación en la intervención sea óptima. Denham y Burton (1996) proponen tres sesiones, cada una de las cuales se centra en la discusión de uno de los elementos constitutivos de la intervención: establecimiento de relaciones interpersonales, comprensión de las emociones y solución interpersonal cognitiva de problemas. Las sesiones que estas autoras reportan incluyen discusiones acerca del comportamiento de los niños, presentación de materiales a través de diversas conferencias, videos y lecturas, y asignación de tareas a los maestros para implementar las técnicas recientemente aprendidas.

En algunas investigaciones, con respecto a la supervisión y retroalimentación del trabajo de los docentes frente al grupo, para el caso de las intervenciones que se aplican dentro del marco escolar, se ha solicitado a los maestros que llevan a cabo las actividades con sus alumnos, que escriban un reporte semanal o diario acerca de la efectividad de las actividades y de su propio desempeño en la

implementación de las mismas (por ejemplo, Denham y Burton, 1996). De esta manera, es posible hacer una estimación de la confiabilidad de la intervención.

Actividades centradas en el alumno y la relación docente-alumno

La individualización del trabajo, que implica la investigación previa sobre la historia personal de cada niño, es un elemento de las intervenciones que influye positivamente en el éxito de los mismos. De acuerdo con Denham y Burton (1996), la interacción compleja de factores que influyen en el desarrollo de un niño son únicos en cada individuo, por lo que es importante que el trabajo con cada uno se adapte para cubrir sus propias necesidades. Como parte del trabajo con los docentes, estas autoras pidieron que se investigara la historia de cada alumno, posteriormente, esta información fue considerada durante la implementación de las actividades. Esto influyó positivamente en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Asimismo, como parte de una serie de actividades para desarrollar competencias emocionales, es imprescindible el trabajo sobre el vínculo docente-alumno; es decir, el establecimiento de una buena relación entre el docente y los alumnos. Al respecto, Denham y Burton (1996) sostienen que los apegos seguros están relacionados con un adecuado nivel de desarrollo de competencias emocionales y que los niños que tienen una historia de apego inseguro con sus padres buscarán proximidad psicológica con sus maestros. Por estas razones, la primera meta en el trabajo de estas autoras fue ayudar al maestro a establecer una relación positiva, consistente y de apoyo al crecimiento emocional. Este trabajo se realizó a través de una actividad llamada *tiempo de piso*, que se aplica durante el tiempo de juego y consiste en que los maestros observen al niño, abran la comunicación y continúen el proceso comunicativo dejando que el niño dirija el juego. Finalmente, los maestros ayudan a los alumnos a incluir en su juego los gestos y las palabras.

Por otra parte, se ha sugerido el desarrollo de *discusiones emocionales* cuando se presentan conflictos o los niños experimentan emociones. Al respecto, Ahn (2005b) encontró que a través de discusiones con sus alumnos, los maestros utilizan palabras relacionadas con las emociones para ayudar a los niños a identificar sus propias emociones y las de los otros. De acuerdo con la autora, este tipo de discusiones ayuda a los niños a identificar y emplear las palabras relacionadas con las emociones y a lidiar de forma adecuada con sus sentimientos. Domitrovich, Cortes y Greenberg (2007) entregaron a los maestros una guía que indicaba cómo aprovechar los momentos en que los niños experimentan emociones para promover su aprendizaje.

De manera similar, Ashiabi (2000) propone la llamada *hora emocional* como parte de las actividades y estrategias que pueden realizarse en el salón de clases para promover el desarrollo de la regulación emocional, la expresión y la comprensión de las emociones. Esta consiste en un tiempo definido por el docente para hablar de emociones con sus alumnos.

3.4.3 Como parte del trabajo de preparación a los padres de familia

Actividades relacionadas con la capacitación a los padres

Como parte de su programa de intervención, Havighurst, Harley y Prior (2004) incluyeron el componente psicoeducacional, que consistió en informar a los padres de familia acerca de lo que son las competencias emocionales, la manera en la que los niños las desarrollan, la relación que tienen estas competencias con otras áreas del desarrollo y los diferentes estilos de crianza que facilitan el desarrollo de estas habilidades, entre otros temas. Por su parte, Denham y Burton (1996) enviaron boletines informativos a los padres.

Además, Havighurst, Harley y Prior (2004) convocaron a los padres a reuniones semanales para hablar acerca de la relación con sus hijos y la implementación de actividades en casa. En estas discusiones, los autores proponían ejercicios, técnicas y actividades para resolver dudas y problemas cotidianos de los padres con sus hijos o, bien, aquellos que surgían al poner en marcha las actividades del programa. Para ello, organizaron lluvias de ideas, discusiones en pequeños grupos y emplearon videos, demostraciones y juegos de rol. Con respecto a esta última técnica, Denham y Burton (1996) reportan también la organización de pequeñas representaciones en las que se trataban temas relacionados con la convivencia familiar.

Actividades para fomentar las competencias emocionales en casa

Estar al tanto de las emociones de sus hijos parece fomentar el desarrollo de competencias emocionales. Con el fin de monitorear las emociones de los niños, Havighurst, Harley y Prior (2004) propusieron el empleo de un diario. Asimismo, estos mismos autores alentaron a los padres a establecer un tiempo específico con sus hijos para hablar acerca de acontecimientos de la vida del niño. Esto dio a los padres y a los niños oportunidades para discutir acerca de temas y situaciones relacionados con las emociones.

Asimismo, se ha hablado de la importancia de atender las emociones de los niños. De acuerdo con Havighurst, Harley y Prior (2004), la asistencia emocional por parte de los padres, cuando los niños experimentan emociones de baja intensidad, tiene consecuencias positivas, tanto en la relación de apego como en el desarrollo de competencias emocionales de los infantes.

CAPÍTULO 4. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR

En México y en el mundo, actualmente, se reserva un lugar en el currículum formal para algunos aspectos de la educación emocional; sin embargo, esto no siempre ha sido así. La inclusión de contenidos emocionales en los programas de estudio ha seguido un largo camino en la historia de la educación.

Tomando en cuenta la necesidad que tiene la población mexicana de desarrollar adecuadamente competencias emocionales para desenvolverse libremente en el contexto social y personal, se creó e implementó una serie de actividades desarrolladas a partir de una conceptualización particular de las competencias emocionales, detalladas en el capítulo 1. Se espera que esta intervención pueda ser utilizada como una herramienta, ya sea en su totalidad o en partes, como parte del trabajo formal con niños preescolares mexicanos escolarizados. Por esta razón, resulta de especial importancia explicar la relación que existe entre las actividades implementadas y el Programa vigente de educación preescolar, establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que rige y orienta la práctica docente hoy en día.

El capítulo comienza con una breve contextualización acerca de la inserción de los contenidos emocionales en la educación formal. Posteriormente, se hace una descripción general del programa vigente de educación preescolar, enfatizando su estructura, la importancia del trabajo por competencias y los principios pedagógicos que lo sustentan. Finalmente se detallan los aspectos del Programa de educación preescolar que pueden ser desarrollados a partir de nuestra propuesta de trabajo.

4.1 El desarrollo emocional como parte de la educación formal

Tradicionalmente, la educación se concebía como sinónimo de adquisición de conocimientos; sin embargo, de manera paulatina esta concepción ha sufrido transformaciones que consisten en la integración del concepto de competencia y en la supremacía del mismo sobre los contenidos y conocimientos aislados y carentes de significado. De la misma forma, a lo largo de los años ha habido una transformación en cuanto al tipo de contenidos y competencias que se consideran importantes y que, por lo tanto, se incluyen en programas formales de educación. Hasta hace poco, el acento se ponía sobre el área de desarrollo cognitivo del niño, valorándose así los conocimientos y habilidades relacionadas con las asignaturas tradicionales como las matemáticas y la lengua y, en segunda instancia, las ciencias naturales y sociales, dejando atrás al desarrollo social y emocional de los alumnos.

Así, se comprende que la preocupación por el desarrollo de competencias emocionales sea relativamente reciente. Dicha preocupación tiene su origen, en parte, en el reconocimiento de la importancia de las relaciones entre pares para el aprendizaje y para el bienestar personal. Sin embargo, el verdadero interés en este campo surge de los hallazgos sobre la relación entre el nivel de desarrollo emocional con el fracaso escolar o la presencia de problemas internalizados y externalizados de conducta, como: la conducta agresiva, el acoso escolar y la victimización, la depresión y la ansiedad. Todos estos problemas han adquirido gran importancia en la actualidad.

A nivel mundial hay una gran insistencia por parte de investigadores y educadores de introducir la educación emocional de manera formal en las escuelas desde los primeros años de escolaridad (por ejemplo, Ribes, *et al.* 2005). Asimismo, en México, la inclusión de contenidos emocionales en los programas de estudio ha seguido un largo camino en la historia de la educación. Actualmente, se reserva un

espacio en el currículum formal para algunos aspectos relacionados con la educación emocional.

4.2 La inserción de aspectos relacionados con el desarrollo emocional en el currículum mexicano: el Programa de educación preescolar

La concepción de la educación inicial en México, se encuentra en un proceso de transformación, desde la idea de que el preescolar es un espacio de esparcimiento y vigilancia de los niños hasta la preocupación por promover su desarrollo en las áreas cognitiva, social y personal, incluyendo contenidos importantes para la satisfacción de necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias básicas para la vida. Debido a la importancia del espacio escolar para el desarrollo desde etapas tempranas y con el impuso del análisis realizado por el Comité de Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en el año 2002, se estableció el carácter obligatorio de la educación inicial en nuestro país, considerada como un ciclo de tres grados.

El programa vigente de educación preescolar, que data de 2011, establece la importancia de desarrollar las llamadas competencias para la vida, que son aún más que el saber: el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada (SEP, 2011a). Dentro de estas competencias, son de especial relevancia para este trabajo las Competencias para la convivencia. Asimismo, el Programa de educación preescolar 2011 incorpora un campo formativo denominado: Desarrollo personal y social, que contribuye al desarrollo de las competencias para la vida y que comprende el interés por promover el desarrollo emocional y social, que se traduce en el desarrollo de la identidad personal y el establecimiento de relaciones interpersonales. Sin embargo, existen algunas competencias y habilidades específicas relacionadas con las emociones que aún no son consideradas formalmente dentro de los programas de estudio;

sobre todo, aquellas que no coinciden de manera directa con el bienestar social del individuo, como se verá más adelante.

Con el objetivo de lograr un avance significativo en la calidad de la Educación Básica en México, se llevó a cabo un proceso de reformas curriculares que inició en 2004 con la reforma a la Educación Preescolar y culminó en el año 2011. Como parte de este ciclo de cambios, que, de manera general, se denomina Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se estableció la articulación en el diseño y desarrollo del currículo de los tres niveles de Educación Básica: educación inicial, primaria y secundaria, organizados en cuatro periodos escolares. De acuerdo con SEP (2011b) la RIEB está orientada a elevar la calidad educativa: coloca en el centro del acto educativo al alumno, el logro de los aprendizajes, los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares y favorece el desarrollo de competencias que permiten alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica.

4.2.2 Descripción general del Programa de educación preescolar

Competencias y campos formativos

El Programa de Educación Preescolar (PEP 2011) organiza los saberes, habilidades y actitudes del primero de cuatro periodos escolares, que se extienden a lo largo de la Educación Básica. Su característica principal es que se estructura con base en competencias; esto significa que el desarrollo del ser humano no se concibe, como: la reserva de conocimientos o productos culturales, sino como la internalización de formas maduras de pensar e interpretar la realidad, por lo que se explota la creatividad del individuo y no su papel pasivo de receptor de conocimientos. A partir del establecimiento de competencias, proceso que inicia en 2004, se pretende ofrecer al individuo las herramientas necesarias para enfrentar situaciones reales en escenarios auténticos. Dado que un niño no llega a la escuela con una ausencia total de capacidades en ningún área, la función de la

escuela será fortalecer y promover un mayor desarrollo de las competencias que cada niño posee.

A su vez, las competencias se insertan en seis campos formativos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Desarrollo Físico y salud, Desarrollo personal y social y Expresión y apreciación artísticas. Estos campos se dividen en dos o más aspectos, cada uno de los cuales da lugar a varios aprendizajes esperados, cuyo logro contribuye al desarrollo de la competencia correspondiente. Esta estructura del programa de estudio facilita la identificación de intenciones educativas claras y la planeación de situaciones que contribuyan al desarrollo de una competencia concreta o de un elemento constituyente de la misma. Sin embargo, no quiere decir que se trate de materias o asignaturas tratadas de forma independiente, pues se prefiere la concepción de la educación como una integración de contenidos, habilidades y saberes, que se emplean juntos en la resolución de problemas cotidianos.

Principios pedagógicos

El nuevo currículo de educación preescolar se fundamenta en principios pedagógicos que constituyen una actualización de los que se plantearon en 2004. Estos principios dan sustento al trabajo con los niños, a partir de una concepción moderna de la educación que privilegia el papel activo del alumno, el papel del contexto sociocultural y las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se describirán algunos de los principios pedagógicos que rigen la práctica docente en todos los niveles.

Para comenzar, se establece la importancia de centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, lo que implica que toda acción educativa debe enfocarse en el alumno. Además, se estipula la planificación de situaciones que ofrezcan experiencias significativas, impulsen la movilización de saberes y permitan valorar los resultados en función de evidencias del

desempeño; esto se relaciona con la inclusión de temas, materiales y productos relevantes desde el punto de vista sociocultural y, por lo tanto, significativos para los estudiantes. Asimismo, se enfatiza la importancia de generar espacios apropiados de comunicación e interacciones que faciliten el aprendizaje, pues el desarrollo de competencias implica la actuación en escenarios adecuados que permitan la internalización de formas maduras de actuar, a partir del apoyo de los docentes y pares más capacitados. A partir de esta idea, se comprende la importancia del trabajo colaborativo para lograr el aprendizaje.

Otro principio pedagógico que sustenta el programa de estudio, es la noción de la evaluación como herramienta de aprendizaje, al tiempo que se aprovecha para recoger evidencias del desempeño de los estudiantes; dicho de otro modo, se debe evaluar para aprender. Finalmente, también se favorece el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural, promoviendo que la escuela sea el espacio propicio en el que convivan las diferencias entre las personas.

El carácter abierto del programa de estudio

Dado que el trabajo en el aula necesita individualizarse y adaptarse a las demandas del contexto de los estudiantes, sus necesidades e intereses particulares, resulta difícil o imposible establecer una secuencia de situaciones didácticas que guíen el trabajo de los docentes y los alumnos. Se plantea el carácter abierto del programa, ya que es responsabilidad de cada docente planear y organizar las actividades que se propondrán a los estudiantes y determinar la secuencia en la que se trabajará cada contenido para lograr aprendizajes esperados y desarrollar competencias. También, corresponde al docente elegir los temas o hilos conductores de las actividades, así como las herramientas socioculturales que guiarán a los alumnos en la elaboración de productos socialmente valorados y, de esta forma, la internalización de la cultura.

4.2.3 Desarrollo personal y social como campo formativo

El campo formativo Desarrollo personal y social comprende el desarrollo de la identidad personal y las competencias emocionales y sociales. En él, el uso del lenguaje tiene un papel preponderante en el proceso de desarrollo social e individual; pues es a partir del lenguaje que el ser humano negocia significados y adquiere las herramientas necesarias para interpretar de forma madura los eventos de su vida cotidiana.

Con respecto al desarrollo del área emocional, se espera que los niños adquieran la capacidad para comprender y regular sus emociones, lo que implica interpretarlas, expresarlas, organizarlas y darles significado; es decir, controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular. De acuerdo con SEP (2011): “se trata de un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual las niñas y los niños transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social”, p. 75.

Los dos aspectos que conforman el campo formativo son: la Identidad personal y las Relaciones interpersonales. Cada uno de estos aspectos, a su vez, comprende dos competencias, las cuales se desarrollan a través del logro de los aprendizajes esperados. En la tabla 1 se presentan las competencias y los aprendizajes esperados, ambos propuestos en el PEP 2011, en relación con las competencias emocionales generales y específicas, tal como fueron conceptualizadas y delimitadas para este trabajo.

Tabla 1. Aprendizajes esperados del campo Desarrollo personal y social, relacionados con la conceptualización de competencias emocionales que se realizó para este trabajo.

Programa de educación preescolar (PEP 2011)		Competencias consideradas en las actividades para promover el desarrollo de competencias emocionales en niños preescolares
Competencia	Aprendizaje esperado	Competencia emocional general y específica
Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros.	Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía.	Comprensión e identificación de emociones: conocimiento y manejo del vocabulario relacionado con las emociones; identificación de las emociones en uno mismo y comprensión de sus causas. Comunicación de emociones: expresión regulada de las emociones y el afecto
	Apoya a quien percibe que lo necesita.	Comunicación de emociones: comunicación receptiva de emociones. Regulación emocional: regulación de los estados emocionales y las reacciones emocionales conductuales de los otros.

Tabla 1. (Continuación)

Programa de educación preescolar (PEP 2011)		Competencias consideradas en las actividades para promover el desarrollo de competencias emocionales en niños preescolares
Competencia	Aprendizaje esperado	Competencia emocional general y específica
Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto.	Comprensión e identificación de emociones: conocimiento y manejo del vocabulario relacionado con las emociones; identificación de las emociones en uno mismo y comprensión de sus causas. Comunicación de emociones: Expresión regulada de las emociones y el afecto.
	Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.	Regulación emocional: regulación de las reacciones emocionales conductuales en uno mismo.
	Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas.	Regulación emocional: regulación de las reacciones emocionales conductuales en uno mismo.
Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía.	Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta.	Comunicación de emociones: expresión regulada de las emociones y el afecto. Comunicación receptiva de emociones.
	Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica.	Regulación emocional: regulación de las reacciones emocionales conductuales en uno mismo.

Como puede observarse, en el campo formativo Desarrollo personal y social pueden insertarse seis de las competencias específicas que forman parte de las tres grandes competencias que se conceptualizaron para este trabajo.

Los aprendizajes esperados del campo formativo enfatizan la importancia de internalizar normas sociales de convivencia y formas de comportamiento que son aceptadas y valoradas por nuestro grupo cultural. Estas capacidades caen dentro de lo que en este trabajo se manejó como regulación emocional; aunque el concepto de regulación no es totalmente exhaustivo, pues la apropiación de valores como el respeto, la tolerancia y la equidad requiere, además, de otras habilidades y conocimientos, además de los que componen la regulación de las reacciones emocionales propias. Dado el acento que se da al establecimiento de relaciones interpersonales, en el PEP 2011, se excluye la regulación de los estados emocionales internos, pues esta competencia específica contribuye más directamente al logro de un estado individual sano, que a la relación con los demás.

Es importante destacar que no todas las competencias emocionales que se desarrollan a través de nuestro trabajo de intervención, se encuentran insertas dentro del currículum escolar y que, de la misma forma, no todos los aprendizajes esperados propuestos en el PEP 2011, se alcanzan por medio de la aplicación de nuestra intervención. Esto se debe a que este trabajo de intervención fue desarrollado a partir de una conceptualización particular de las competencias emocionales, derivada de trabajos empíricos y no de las propuestas de la SEP.

CAPÍTULO 5. MÉTODO

5.1 Planteamiento del problema

A pesar de las transformaciones que ha sufrido la educación en las últimas décadas, en la actualidad, aún tiende a darse preferencia a los contenidos relacionados con el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Sin embargo, se sabe que el desarrollo cognitivo y el emocional progresan paralelamente (Ribes, *et al.* 2005). Se han identificado carencias o desventajas en niños y adultos de diversas edades con respecto a la forma como comprenden, regulan y comunican sus estados emocionales y se ha observado que estas carencias contribuyen a la generación de dificultades en otras áreas del desarrollo, que pueden manifestarse en ese momento o a una edad más tardía.

No todas las deficiencias en el desarrollo de esta y otras áreas se generan dentro del aula, pues la adquisición de capacidades se inicia desde que el niño nace y participa, de formas aún elementales, como miembro de su cultura. Así, los ambientes que proveen al niño de experiencias ricas y variadas favorecerán un desarrollo emocional adecuado, en contraste con los contextos que ofrecen pocas oportunidades de negociar el significado de las emociones, de las situaciones que las suscitan y de las formas de reaccionar ante ellas. En este sentido, la función de las instituciones educativas formales es la de procurar uniformar las capacidades de los niños, a partir de su inmersión en situaciones que implican la orientación y el desafío de pensar el mundo de formas cada vez más maduras. De aquí, se desprende la necesidad de intervenir en el desarrollo emocional de los pequeños a través de instituciones de educación formal.

Partiendo de esta perspectiva, se comprende la importancia de influir propositivamente en el proceso de desarrollo de competencias emocionales desde edades tempranas, ya que es necesario que el niño adquiera lo antes posible las herramientas que requiere para seguir construyendo formas culturalmente apropiadas de pensar su realidad. Es importante considerar que el nivel preescolar

se ha sugerido, como: el nivel educativo preciso para comenzar a organizar experiencias en los niños que promuevan su traslado hacia formas culturalmente apropiadas para interpretar los fenómenos emocionales. Como parte de la propuesta, acerca de lo que los niños deben desarrollar durante su estancia en el preescolar, la SEP (2011a) establece, dentro del campo formativo de Desarrollo personal y social, algunas competencias y aprendizajes esperados que implican el logro de niveles progresivamente más elevados de desarrollo de aspectos ligados con la comprensión, la identificación, la regulación y la comunicación de emociones.

Para favorecer el desarrollo de competencias en cualquier campo formativo, los docentes deben planear y organizar sus propias situaciones didácticas. Sin embargo, la variedad y riqueza de las propuestas que existen con respecto a las formas concretas de intervenir en las áreas personal y social son limitadas. La mayoría de las intervenciones existentes se centran en lograr el desarrollo los componentes cognitivos de las competencias y, hasta ahora, ninguno ha sido diseñado a partir de los supuestos que subyacen a la visión sociocultural del desarrollo humano.

Por estas razones, se diseñó e implementó una serie de actividades de intervención para desarrollar las competencias emocionales en niños preescolares, tanto dentro como fuera del aula. Los resultados de este trabajo permitirán evaluar el impacto del trabajo temprano desde distintos ámbitos de la vida del niño y, planeado y ejecutado desde un enfoque sociocultural.

5.2 Objetivos

Objetivo general

El propósito de este estudio es promover el desarrollo de competencias emocionales en niños que cursen el segundo y tercer grado de preescolar en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) de la Ciudad de México.

Objetivos específicos

- a. Diseñar una serie de actividades para promover el desarrollo de competencias emocionales en esta población.

- b. Implementar las actividades dentro del aula y en casa, con la participación de la docente y los padres de familia, respectivamente.

5.3 Participantes

En total participaron 77 niños escolarizados inscritos en dos CENDIs, de entre los cuales 38 niños, que cursaban el segundo y tercer grado de una de las escuelas, participaron como grupo experimental. A su vez, 39 niños inscritos en los mismos grados, en otro centro, conformaron el grupo control. La distribución de la población con respecto a la edad, el sexo y el grado de los niños se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de la población en el grupo experimental y el de control, de acuerdo con sus características generales

	Grupo experimental		Grupo control	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Edad				
3 años	4	10.5	2	5.1
4 años	20	52.6	28	71.8
5 años	14	36.9	9	23.1
Grado				
2°	18	47.4	21	53.8
3°	20	52.6	18	46.2
Sexo				
Femenino	22	57.9	23	59
Masculino	16	42.1	16	41
TOTAL	38	100	39	100

Como se puede apreciar en la tabla 2, el número de niños participantes en el grupo control y en el grupo experimental es casi el mismo; además, el sexo de los niños se distribuye de la misma forma en ambos grupos, habiendo más niñas que niños en ambas escuelas. Con respecto a la edad de los infantes, aun cuando hay menos niños de 4 cuatro años y más de 5 años en el grupo experimental que en el de control, el promedio de edad en ambos grupos es similar: en el grupo control es de 4.70 años y en el experimental de 4.66. Finalmente, es pertinente mencionar que, dado que estas instituciones educativas aceptan e integran en sus matrículas alumnos con diferentes trastornos (aprendizaje, lenguaje o conducta) o alguna discapacidad, el grupo control comprendió entre sus alumnos dos niños integrados y el experimental tres niños.

A partir de los datos anteriores, es posible afirmar que los dos grupos son equivalentes con respecto a sus características principales.

5.4 Escenario

Este trabajo fue realizado en dos Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) de la delegación Miguel Hidalgo, en la Ciudad de México. Los CENDIs, administrados por Dependencias del Gobierno Local, bajo la supervisión de la Secretaría de Educación Pública, son centros públicos que atienden a niños desde los 45 días hasta los cinco años 11 meses. El trabajo con los niños se llevó a cabo dentro de las aulas; las docentes trabajaron con los alumnos dentro de todo el espacio escolar. Las aulas escolares también sirvieron de escenario para las pláticas y entrenamiento de las docentes y para algunas sesiones informativas con los padres de familia.

5.5 Tipo de estudio y diseño

La intervención se realizó bajo un diseño cuasiexperimental con dos condiciones: grupo experimental y grupo control, con cinco fases:

Fase 1. Presentación de la intervención a docentes y padres de familia.

Fase 2. Preparación a docentes para implementar las actividades.

Fase 3. Evaluación inicial de las competencias emocionales de los alumnos del grupo experimental y del grupo control.

Fase 4. Implementación de las actividades: actividades en el aula y actividades realizadas en casa con la participación de padres de familia.

Fase 5. Evaluación del impacto en los alumnos del grupo experimental y del grupo control

5.6 Instrumentos

Instrumento de evaluación de competencias emocionales en niños preescolares

Con el fin de conocer el impacto de la intervención, se evaluó el nivel de desarrollo de los niños antes y después de la intervención con un instrumento de evaluación de competencias emocionales. Este instrumento, incluyendo todos los materiales requeridos para aplicarlo, fue elaborado especialmente para este estudio y contiene reactivos que evalúan las tres competencias emocionales con énfasis en la comprensión e identificación de emociones. La prueba incorpora elementos que resultan familiares para el preescolar, como materiales manipulables que atraen su atención y lo ayudan a involucrarse en la tarea, al tiempo que se indaga sobre aspectos y conductas en la vida real del niño relacionadas con las competencias emocionales. Su aplicación es individual y se lleva a cabo a través de una entrevista que dura de 20 a 30 minutos, dependiendo de la longitud de las respuestas de los alumnos.

En total, el instrumento consta de 35 reactivos, cada uno con un puntaje mínimo de cero y máximo variable. El porcentaje de reactivos diseñados para evaluar cada competencia y el puntaje máximo y mínimo posible para cada una se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Porcentaje de reactivos y puntajes máximos y mínimos por competencia

COMPETENCIA	PORCENTAJE DE REACTIVOS	PUNTAJE MÍNIMO	PUNTAJE MÁXIMO
Comprensión e identificación de emociones	80	0	67
Regulación emocional	14.3	0	16
Comunicación de emociones	5.7	0	2
TOTAL	100	0	85

Como se aprecia en la tabla 3, el porcentaje de reactivos que evalúan la comprensión de emociones es mucho más elevado que el de cualquier otra. Esto se debe a que, en un contexto de evaluación por medio de un instrumento como este, resulta mucho más natural evaluar la comprensión e identificación de emociones, que la regulación o la comunicación. Estas últimas tienen un carácter más espontáneo, que es difícil capturar al evaluar por medio de una entrevista. Finalmente, es importante mencionar que el instrumento completo mostró una consistencia interna adecuada (Alfa de Cronbach, 0.86).

Con base en la tarea que el niño realiza, la prueba se divide en tres secciones, las cuales se describen a continuación:

Sección I. Se emplearon tres trozos de tela de fieltro y una serie de dibujos de expresiones faciales adheribles a la tela. Utilizando este material, se espera que el niño clasifique los dibujos de acuerdo con la valencia de las emociones expresadas en ellos. A partir de este apartado de la prueba, se evalúan algunos aspectos relacionados con la comprensión e identificación de emociones.

Sección II. Consiste en una sola tarea integrada bajo la forma de un cuento, que constituye el eje central de la tarea que el niño debe resolver. Consta de un libro de cuentos y una serie de dibujos y fotografías desmontables. Se espera que el

niño nombre las emociones que corresponden a cada situación y que elija las fotografías que representan las expresiones faciales y corporales adecuadas al contexto. Un ejemplo de reactivo de esta sección, es el siguiente: “Hugo extrañaba mucho a su perro Coco, así que en la mañana salió a buscarlo, pero no lo encontraba, seguramente Coco ya estaba muy lejos. De pronto, escuchó un ladrido e inmediatamente lo reconoció, ¡era su perro! ¿Qué sintió Hugo al encontrar a su perro que había estado perdido? ¿Cómo estaba la cara de Hugo al sentirse alegre? ¿Cómo estaba el cuerpo de Hugo al sentir alegría?”. A partir de esta sección, es posible evaluar aspectos relacionados con la comprensión e identificación de emociones.

Sección III) En esta parte de la evaluación se utiliza un libro con relatos de sucesos independientes, relacionados con la vida cotidiana de los preescolares. El material consta de un libro de cuentos e imágenes y dibujos desmontables. A partir de los sucesos presentados, se hacen preguntas abiertas a los niños, que permiten evaluar algunos aspectos de la comprensión e identificación de emociones, regulación emocional y comunicación de emociones. Un ejemplo de reactivo es: “María se siente alegre cuando juega con su mascota. Tú, ¿cuándo te sientes alegre?”

Para la aplicación de la prueba completa, se emplearon, además de los materiales descritos anteriormente, un protocolo de aplicación y hojas de puntaje.

5.7 Procedimiento

Fase 1. Presentación de la intervención a docentes y padres de familia

Esta fase comprende la presentación a través de material de difusión y pláticas, tanto para padres de familia como para las docentes, con el fin de introducirlos a las actividades que forman parte de la intervención.

a. *Material informativo y plática inicial con las docentes*

En la plática inicial, de una hora de duración, dirigida a las docentes de los grupos que participaron como grupo experimental, se explicaron los objetivos y las características de las actividades de forma general, con el fin de obtener su aceptación para participar en el trabajo de intervención.

b. *Material informativo y plática inicial con los padres de familia*

Se dio una plática, de una hora y media de duración, a los padres de familia de los niños del grupo experimental. El objetivo fue sensibilizarlos con respecto al tema de las competencias emocionales, así como proporcionarles información relevante acerca del desarrollo de dichas competencias, los factores que influyen en él y el papel de los cuidadores del niño en este proceso. Este fue el primer paso para involucrar a los padres en este trabajo, haciéndoles ver la importancia de la realización de actividades de contenido emocional con los niños. Asimismo, se les explicó cuál sería su papel en la intervención. Finalmente, se les obsequió un tríptico a todos los padres con los puntos clave tratados durante la plática.

Fase 2. Preparación a docentes para implementar las actividades

Como parte de la preparación a las docentes que participarían en este trabajo, se organizaron dos sesiones de una hora y media, dentro de las instalaciones del CENDI. Durante la primera sesión se presentaron, de manera general, las actividades y se habló de sus características; además, se hizo una revisión y reflexión sobre la perspectiva teórica desde la que se diseñó la intervención y sobre la conceptualización de competencias emocionales para este trabajo. También, se discutió sobre algunas generalidades acerca del proceso de adquisición de estas competencias y los factores que influyen en su desarrollo, haciendo énfasis en la influencia que ejercen los docentes en este proceso. Posteriormente, se habló de los objetivos de la intervención. Finalmente, se les

entregó a las docentes una serie de lecturas con información adicional sobre los temas anteriores, así como tres actividades de la intervención, tomadas al azar. Estas últimas, se les entregaron con el fin de familiarizarlas con el tipo y estructura de las actividades, así como para recibir retroalimentación de su parte, para hacer las modificaciones pertinentes antes del inicio de la intervención.

En la segunda sesión, se aclararon las dudas de las docentes con respecto a las lecturas y se habló de las actividades que habían revisado; después, se les explicó cuál sería su papel en este trabajo de intervención. De igual modo, se habló de los aspectos generales de la intervención, tales como: la duración del mismo, el tiempo estipulado de trabajo diario, la estructura de las actividades y la forma de trabajo. Finalmente, se elaboró un cronograma con fechas tentativas de evaluación inicial y final, así como de la implementación de las actividades.

Fase 3. Evaluación inicial de las competencias emocionales de los alumnos del grupo experimental y del grupo control

Inmediatamente después de dar por terminadas las pláticas informativas a las docentes, se inició la evaluación inicial de las competencias emocionales en los alumnos, tanto del grupo control como del experimental. La evaluación fue efectuada directamente a los niños, de forma individual, por una sola aplicadora en las instalaciones de los centros educativos, durante las horas de clase. La evaluación de la mayor parte de los niños participantes en el estudio, se realizó en dos semanas; los niños que se ausentaban frecuentemente tuvieron que ser evaluados en un periodo posterior, que se extendió hasta una semana y media más.

Fase 4. Implementación de las actividades: actividades en el aula y actividades realizadas en casa con la participación de padres de familia

Una vez concluida la evaluación inicial, se iniciaron las actividades diseñadas. Dichas actividades, únicamente, fueron realizadas con los dos grupos que corresponden al grupo experimental del estudio. Los dos grupos del otro Centro; es decir, el grupo control, no tuvieron ninguna modificación en sus actividades diarias.

Debido a que la intervención incluyó dos componentes: la implementación de actividades en el aula centrada en la práctica docente y la implementación de actividades en casa con la participación de los padres de familia, se explica detalladamente cada uno por separado, a continuación:

a. Actividades en el aula

El trabajo con los niños es el que recibió el mayor énfasis durante la implementación de las actividades. Las sesiones de actividades con ellos dentro del aula se dividen en dos categorías: la actividad de rutina y las actividades programadas.

Actividad de rutina

Como parte de las actividades con los niños, se llevó a cabo una actividad rutinaria con el objetivo de incrementar el nivel de capacidad de identificación de emociones en uno mismo y la comunicación de emociones. Para realizar la actividad, se indicaba a los niños que identificaran y señalaran su estado emocional actual con el apoyo de material gráfico. Además, se les incitó a hablar de situaciones cargadas de emociones. Esta actividad se llevó a cabo siempre de la misma forma, de tres a cuatro veces por semana durante todo el periodo de trabajo. Fue implementada por las docentes del grupo al inicio del día, en algún

momento entre las 8:30 y las 9:30 de la mañana; a excepción de algunas ocasiones en que, por motivos ajenos a la intervención, esta actividad tuvo que implementarse en otros momentos del día. Su duración no rebasó nunca los 15 minutos.

Actividades programadas

Se llevaron a cabo cuatro veces por semana, en sesiones de 50 minutos a una hora de duración. Se implementaron 20 actividades distribuidas en 31 sesiones de trabajo, que comprendieron ocho semanas del periodo escolar (para estructura de las actividades programadas, ver anexo 1). El trabajo con los niños fue implementado por las docentes responsables de cada grupo, acompañadas y observadas por la autora de la intervención, quien, a su vez, se encargó de retroalimentar a las docentes en momentos posteriores a las sesiones.

Para implementar las actividades programadas, los niños se dividieron en equipos de cuatro o cinco integrantes. Esta distribución en el aula se mantuvo durante todo el periodo de trabajo para el grupo de tercero, aun cuando, algunas veces, los integrantes cambiaron de equipo. Sin embargo, en el grupo de segundo fue necesario realizar ciertas modificaciones en la distribución, para lograr que los niños se involucraran de mejor forma a las actividades propuestas; por lo tanto, en este grupo algunas actividades se realizaron por parejas. Asimismo, cuando la actividad lo requería, los niños se sentaban en semicírculo dentro del aula.

Las actividades se llevaron a cabo, generalmente, a las 10 de la mañana en el grupo de tercero y a las 11 horas en el grupo de segundo. Se inició siempre con un ejercicio grupal centrado en los contenidos abordados durante la sesión precedente; este consistía en que uno o dos niños describieran, con ayuda de la docente y de manera voluntaria, lo que recordaban sobre la sesión anterior. Posteriormente, se les explicaba lo que harían durante la sesión programada para ese día, tratando de que los alumnos participaran en el momento de la explicación,

a partir de preguntas acerca de lo que ya se había trabajado sobre emociones. Enseguida, se les entregaba el material para que trabajaran con sus equipos. Durante la etapa de trabajo, que duraba la mayor parte de la sesión, la docente y la autora de la intervención asistían por momentos a cada equipo para resolver dudas y plantear retos a los alumnos. Si la docente lo consideraba conveniente, uno o más alumnos voluntarios pasaban al frente para explicar y mostrar su trabajo a los demás.

Después de cada sesión de actividades, o al final del día, se abrió un espacio de retroalimentación con la docente responsable de cada grupo, durante el cual se hicieron comentarios y sugerencias acerca de su desempeño durante la actividad. Asimismo, se le pidió que comentara acerca del trabajo de los alumnos y sugiriera alternativas para resolver los problemas que se presentaban.

b. Trabajo con los padres de familia

Agenda de actividades diarias

Como parte de la intervención, se asignaron tareas a los padres de familia o cuidadores del niño, quienes debían realizar con los sus hijos una actividad diferente por día (para características del material para padres, ver anexo 2). Para ello se les entregó el material correspondiente, que se dividió en tres partes: la primera les fue entregada tres días antes de iniciar la intervención; la segunda, dos semanas después y la tercera parte, se les proporcionó tres semanas más tarde. La división del material, en tres carpetas, se hizo con el fin de poder realizar modificaciones y correcciones a los materiales a partir de la retroalimentación de padres y docentes.

Para entregar cada una de las carpetas a los padres de familia, se convocó a reuniones con ellos; de esta forma, había oportunidad para aclarar sus dudas y explicarles de forma más detallada cuál sería el procedimiento. En la segunda y

tercera reunión, también, se les pidió que comentaran sobre las actividades y sugirieran actividades o modificaciones a las tareas asignadas.

El material entregado en cada una de las reuniones, consta de: una carpeta con un calendario, la descripción de cada actividad por día y, en caso de ser necesario, los materiales requeridos para llevar a cabo las actividades. Además, con el objetivo de que monitorearan las emociones de sus hijos, se les pidió que en un espacio designado para ello, dentro de la misma carpeta, registraran el estado emocional que reportaban sus hijos en algún momento del día. El objetivo de dichas actividades fue fomentar la interacción emocional padre-hijo y promover el trabajo diario con los pequeños, que incluyó, sobre todo, conversaciones acerca de las emociones. Todo esto se hizo con el fin último de lograr un incremento en el nivel de desarrollo de competencias emocionales de los alumnos.

Asimismo, cada semana se recolectó un reporte en forma de cuestionario previamente estructurado e incluido dentro de la carpeta de trabajo, en el que los padres informaban acerca de las actividades realizadas y no realizadas en el periodo de trabajo, así como las dificultades encontradas y sus sugerencias. Esto se realizó con el fin de que los padres se involucraran en las actividades de forma más activa y para conocer su opinión acerca de las tareas propuestas. Al final de la intervención, los padres entregaron un reporte más extenso en el que hablaron de su experiencia y, además, dieron su opinión acerca de la intervención.

Folletos informativos

De manera complementaria, se entregaron a los padres de familia dos folletos con temas particulares sobre el desarrollo de competencias emocionales en los preescolares. Estos se ofrecieron en dos momentos distintos: uno en la segunda semana de trabajo y el otro, al terminar el primer mes. Los temas fueron los siguientes:

Folleto 1. Cómo influyen los padres y los adultos cercanos al niño en el desarrollo de las competencias emocionales.

Folleto 2. Miedos infantiles. Qué pueden hacer los adultos para ayudar a los niños a vencer sus miedos.

Fase 5. Evaluación del impacto en los alumnos del grupo experimental y del grupo control

Para conocer el impacto de la intervención, se realizó una evaluación final a los alumnos del grupo control y del experimental, utilizando el mismo instrumento que en la evaluación inicial. Esta evaluación fue realizada por la misma aplicadora, siguiendo los mismos parámetros y bajo las mismas condiciones, en un plazo de tres semanas, comenzando inmediatamente de haber finalizado la intervención.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la comparación entre la evaluación inicial con la final, aplicadas tanto al grupo control como al experimental, con el objetivo de evaluar el impacto de la intervención en el nivel de desarrollo de competencias emocionales. El capítulo está estructurado de la siguiente forma: en la primera sección se comparan las medias de los puntajes totales, obtenidos a través de la evaluación inicial y la final aplicados tanto al grupo control como al experimental. Posteriormente se analiza el impacto sobre el nivel de desarrollo de dos de las competencias por separado: la comprensión e identificación de emociones y la regulación emocional, a partir de la comparación de los puntajes obtenidos en cada una de estas competencias en los dos momentos de la evaluación. Finalmente se presentan ejemplos de respuestas a las preguntas abiertas de la evaluación que permiten ilustrar el cambio en el grupo experimental. Cabe destacar que no se obtuvieron datos acerca del desempeño de los niños dentro de su contexto familiar ni información relacionada con la participación de los padres de familia, por lo que no es posible determinar en qué medida cada uno de los componentes de las actividades contribuyó al cambio.

Para el procesamiento de datos, se utilizó el programa SPSS versión 15, y se aplicó un análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA medidas repetidas) como procedimiento estadístico, pues el número de sujetos participantes, el carácter normal de la distribución de sus puntajes y el nivel de medición utilizado permitió el empleo de una prueba paramétrica.

6.1 Impacto de la intervención en el desarrollo de competencias emocionales

Como se mencionó anteriormente, esta sección tiene como objetivo determinar si la intervención fue o no exitosa para incrementar el nivel de desarrollo de competencias emocionales en los niños. Para ello se determinó la media del

puntaje total de la prueba para cada grupo, tanto de la evaluación inicial como de la final y se aplicó el procedimiento estadístico mencionado anteriormente. Los resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Puntaje total promedio por condición de la evaluación inicial y final

Condición	Evaluación inicial		Evaluación final*	
	\bar{x}	(DS)	\bar{x}	(DS)
Grupo experimental	21.16	(11.97)	42.68	(12.08)
Grupo control	27.56	(8.27)	31.05	(8.68)

*F = 92.11; P < 0.000

Como se puede observar en la tabla 4, antes de iniciar la intervención, la media del grupo control se encontraba, aproximadamente, seis puntos por arriba de la media del grupo experimental. Al término de la intervención, el grupo experimental no solo alcanzó al grupo control, sino que se colocó a más de 11 puntos por arriba; existiendo una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de la evaluación inicial y la final.

A partir de la columna de Desviación estándar (DS) de la tabla 4 se puede observar que la dispersión de los datos, se da aproximadamente en la misma magnitud antes y después de la intervención para ambos grupos, por lo que es posible suponer que las diferencias individuales se conservaron, aun cuando existió un progreso como grupo.

6.2 Cambio en la comprensión e identificación de emociones y en la regulación emocional

En la sección anterior, se presentaron los resultados derivados del puntaje total de la prueba, y se determinó que la intervención fue exitosa para incrementar

significativamente en los niños su nivel global de competencias emocionales. En esta sección, se hará una comparación entre los puntajes inicial y final de dos de las tres competencias por separado: la comprensión e identificación de emociones y la regulación emocional. Este análisis se realizó con el fin de conocer si el cambio en el nivel global de desarrollo de competencias emocionales, se debe al cambio en las dos competencias mencionadas anteriormente o, bien, al cambio en el nivel de desarrollo de solo una de ellas.

6.2.1 Comprensión e identificación de emociones

Los puntajes se obtuvieron a partir de la suma de la puntuación obtenida en los reactivos correspondientes a esta competencia. Al igual que en la sección anterior, se compararon las medias del puntaje de comprensión e identificación de emociones de cada grupo. Los datos se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Puntaje promedio por condición de la competencia: comprensión e identificación de emociones

Condición	Evaluación inicial		Evaluación final*	
	\bar{x}	(DS)	\bar{x}	(DS)
Grupo experimental	17.13	(9.76)	36.00	(10.11)
Grupo control	22.36	(6.60)	25.56	(7.49)

*F = 95.3; P < 0.000

Estos datos reflejan que, igual que en la comparación de los puntajes totales, en lo referente a la comprensión e identificación de emociones, el grupo experimental puntuó más bajo que el control en la evaluación inicial y después de finalizada la intervención, el mismo se situó por arriba del grupo de comparación. Se puede observar que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los valores de la evaluación inicial y de la final.

Estos resultados nos indican que la competencia: comprensión e identificación de emociones, efectivamente contribuye al cambio en el nivel de desarrollo de competencias emocionales en el grupo experimental. Sin embargo, es necesario considerar como factor importante la supremacía en el número de reactivos diseñados para evaluar esta competencia. Por esta razón, se comprende que el cambio significativo en el puntaje total suponga un cambio en la comprensión e identificación de emociones.

6.2.2 Regulación emocional

Para obtener el puntaje en la regulación emocional, se sumó la puntuación obtenida en cada reactivo diseñado para medir esta competencia. De esta manera, el puntaje en la regulación emocional es el resultado de la suma de la puntuación en cinco reactivos de la prueba, lo que representa el 14.3% de toda la evaluación. Los datos relativos a esta competencia se encuentran resumidos en la tabla 6.

Tabla 6. Puntaje promedio por condición de la competencia: regulación emocional

Condición	Evaluación inicial		Evaluación final*	
	\bar{x}	(DS)	\bar{x}	(DS)
Grupo experimental	3.03	(2.57)	5.16	(2.72)
Grupo control	3.59	(2.64)	3.95	(1.93)

*F = 14.51; P < 0.000

Como puede observarse en la tabla 6, nuevamente el grupo control superó al grupo experimental en la evaluación inicial; situación que se invirtió después de haberse llevado a cabo la intervención. Al igual que en la competencia: comprensión e identificación de emociones, en cuanto a la regulación emocional,

existió una diferencia estadísticamente significativa entre los valores obtenidos de la evaluación inicial y de la evaluación final.

Estos datos, nos permiten concluir que el cambio en la competencia regulación emocional contribuyó al cambio en el nivel de competencias emocionales; es decir, el aumento, en el puntaje total de la prueba, se debe tanto al avance en la competencia comprensión e identificación de emociones, como al progreso en la regulación emocional: ambas competencias contribuyen de la misma forma al cambio en el nivel de desarrollo de competencias emocionales.

6.3 Ilustración del cambio en la comprensión e identificación de emociones y en la regulación emocional

A continuación, se presentan las respuestas de algunos niños a varias de las preguntas abiertas de la prueba, con el fin de ilustrar el cambio que se generó en el grupo experimental. Cabe aclarar que la presentación e interpretación de las respuestas de los niños no se hizo con el fin de llevar a cabo un análisis cualitativo de los resultados, sino únicamente para ofrecer ejemplos del proceso de cambio en los niños con los que se trabajó.

6.3.1 Ilustración del cambio en la comprensión e identificación de emociones

Para comprender mejor en qué consistió el cambio que se dio en el grupo experimental con respecto a la comprensión e identificación de emociones y a la regulación emocional, a continuación se ilustra el progreso en las respuestas de dos niños a una de las preguntas abiertas de la evaluación. Esta pregunta corresponde a un reactivo de la prueba que tiene como objetivo indagar el grado en el que el niño identifica correctamente los objetos o situaciones que provocan en él ciertas emociones (véase tabla 7).

Tabla 7. Ilustración del cambio en la comprensión e identificación de emociones

Grado y sexo del niño	Reactivo	Respuesta antes de la intervención	Respuesta después de la intervención	Ilustración del cambio
3°/M	Tomás se siente triste cuando pierde su equipo de fútbol favorito. ¿Cuándo te sientes triste, tú?	<i>Cuando pierde el fútbol americano, cuando se me poncha una pelota padre o un globo, cuando tengo un amigo Daniel que se pierde en un bosque, cuando mi hermano me agarra una cosa.</i>	<i>Cuando se murió mi mascota, cuando abuelita se murió, cuando la mamá de un</i>	El manejo de vocabulario, al menos a nivel receptivo, se refleja tanto en la respuesta que el niño da durante la evaluación inicial como durante la final. Sin embargo, el cambio puede observarse en el enriquecimiento de su repertorio de situaciones generadoras de tristeza, lo que implica una comprensión más amplia de los acontecimientos que alguna vez han provocado esta emoción en sí mismo y/o en los demás miembros de su grupo social.

Tabla 7. (Continuación)

Grado y sexo del niño	Reactivo	Respuesta antes de la intervención	Respuesta después de la intervención	Ilustración del cambio
3°/F	Tomás se siente triste cuando pierde su equipo de fútbol favorito. ¿Cuándo te sientes triste tú?	<i>Cuando mi mamá me regaña. Cuando no me compran las cosas que quiero y sí tienen dinero.</i>	<i>Cuando a mi mamá se le acaba la comida, cuando mi familia se enferma, cuando mi mamá no encuentra una cosa, como una tarjeta para ir al doctor.</i>	Manifiesta una comprensión más amplia del fenómeno emocional, pues después de la intervención demuestra estar consciente de nuevas situaciones que provocan tristeza. Además, desarrolla la capacidad para evaluar las situaciones generadoras de tristeza desde la perspectiva de otras personas.

Las respuestas incluidas en la tabla 7 ejemplifican el enriquecimiento en el repertorio de los niños, en cuanto a situaciones o acontecimientos que provocan determinada emoción en nuestro grupo social. De esta manera, se refleja un manejo más amplio de los conceptos relacionados con las emociones y un avance en la capacidad para identificar elementos del contexto que generalmente contribuyen en la generación de ciertas emociones.

6.3.2 ilustración del cambio en la regulación emocional

A continuación, se ilustra el cambio con respecto a la regulación emocional. Para ello, se presentan las respuestas de algunos niños del grupo experimental a reactivos que evalúan el desarrollo de esta competencia por medio de preguntas abiertas. Esos reactivos fueron diseñados con el objetivo de evaluar si el niño es consciente de las estrategias que puede emplear para modificar los estados emocionales propios y de los demás, así como las propias reacciones emocionales.

Para facilitar la lectura de esta sección del capítulo, se presentará una tabla por cada una de las tres capacidades evaluadas, enunciadas anteriormente; en total se expondrán tres tablas con las preguntas del entrevistador, las respuestas de los niños y la Ilustración del cambio en cada caso. Para comenzar, se mostrará en la tabla 8 la información referente a los reactivos que indagan sobre las estrategias para modificar los estados emocionales propios.

Tabla 8. Ilustración del cambio en la regulación de los estados emocionales propios

Grado y sexo del niño	Reactivo	Respuesta antes de la intervención	Respuesta después de la intervención	Ilustración del cambio
2° / M	¿Qué puede hacer Tomás para sentirse contento?	<i>“Que no pierda para que se sienta feliz.”</i>	<i>“Ver otro programa.”</i>	Antes de la intervención su respuesta manifiesta el reconocimiento del carácter triste de la situación del personaje, pero no guarda ninguna relación con las estrategias para cambiar su estado emocional. En contraste, en la evaluación final da una respuesta que contiene una acción y refleja su comprensión de que las emociones cambian por acción de uno mismo.
3° / M	¿Qué puede hacer Tomás para sentirse contento?	<i>“Jugar, reírse, sentirse contento.”</i>	<i>“Tranquilizarse respirando profundamente y sacar el aire, jugar, divertirse en los juegos, comer”</i>	Después de la intervención el niño incluye dentro de su repertorio una estrategia compleja, que no había mencionado antes: la relajación.

Tabla 8. (Continuación)

Grado y sexo del niño	Reactivo	Respuesta antes de la intervención	Respuesta después de la intervención	Ilustración del cambio
3° / F	¿Qué puede hacer Tomás para sentirse contento?	<i>“Que le compren algo. Que se vayan a vivir a otra parte. Llevarlo a los juegos.”</i>	<i>“Jugar beisbol, con su cachorro, decirle a su mamá si le puede comprar algo, decirle a su papá que si podemos ir al partido.”</i>	Antes de la intervención la niña sabe qué tipo de situaciones pueden cambiar la emoción negativa experimentada por el personaje; sin embargo, las acciones que enumera son realizadas por alguien más. Esto cambia sustancialmente en la evaluación final, en la que propone acciones que se siente capaz de realizar ella misma, aun cuando tenga que pedir ayuda. Este par de respuestas ilustra algunos de los cambios que se suscitan durante el paso de la regulación externa a la interna.
2° / M	¿Qué puede hacer Raúl para dejar de sentir tanto miedo en las noches?	<i>“Para que se haga de día, para que juegue, si se hace de noche se duerme.”</i>	<i>“Que ya se haga de día, les digo a mis papás.”</i>	En la primera respuesta se puede observar cómo no ha comprendido que puede cambiar su estado emocional con acciones propias. Habla de un deseo que manifiesta que ha comprendido por qué tiene miedo el personaje, pero no es una acción dirigida a modificar sus emociones. Después de la evaluación incluye una estrategia de regulación externa.

Tabla 8. (Continuación)

Grado y sexo del niño	Reactivo	Respuesta antes de la intervención	Respuesta después de la intervención	Ilustración del cambio
3° / F	¿Qué puede hacer Raúl para dejar de sentir tanto miedo en las noches?	<i>“Si le sale un fantasma, le debe pegar. Que se tape con la cobija para que no lo robara el fantasma.”</i>	<i>“Debe dormirse, jugar con alguien, buscar otro amigo para jugar, quedarse en su casa”.</i>	En su primera respuesta, esta niña menciona acciones dirigidas a modificar la situación generadora de miedo. Después de la intervención, manifiesta la comprensión de que la vivencia interna de la emoción también puede ser modificada.
3°/F	¿Qué puede hacer Raúl para dejar de sentir tanto miedo en las noches?	<i>“Agarrar un muñeco y abrazarlo.”</i>	<i>“Agarrar una silla y subirse a prender su luz.”</i>	En su primera respuesta, la niña se refiere a una acción dirigida a cambiar el estado emocional, y en la segunda habla de una acción que modifica la situación generadora de la emoción. Aun cuando la segunda se refiere a una acción, que no se centra en modificar el estado emocional de forma directa, la niña manifiesta que se siente capaz de modificar la situación que origina el miedo.

A partir de los casos expuestos en la tabla 8 se puede observar la integración de estrategias nuevas y más complejas de regulación de los propios estados emocionales. Algunas de ellos, como la relajación para lidiar con las emociones negativas, son características de espacios educativos formales, por lo que es muy probable que su comprensión y uso hayan sido propiciados en el aula.

Como se mencionó en el capítulo de Desarrollo emocional, es común que las primeras estrategias para cambiar el propio estado emocional sean de carácter externo. Esto se observa claramente en el tercer caso. De esta forma, se comprende cómo la regulación de los propios estados emocionales comienza en interacción con los demás.

En los dos últimos casos, se aprecia la existencia de dos alternativas que llevan a la modificación del estado emocional: una de ellas hace referencia a la modificación directa de dicho estado y la otra, de carácter indirecto, se centra en modificar la situación causante de la emoción. En el primero de estos casos, el cambio se da del uso de una estrategia de modificación de la situación, al uso de otra que modifica el estado emocional interno. En el segundo, el cambio se da en sentido inverso. Acerca de estos cambios es importante subrayar que los niños, en ambos casos, amplían su repertorio de estrategias, considerando ambos tipo de alternativas; pues ambos son igualmente importantes en el proceso de aprender a regular las emociones.

En la tabla 9 se muestran algunos ejemplos de cambios en las respuestas de los niños evaluados, en función de las estrategias para modificar el estado emocional de otras personas.

Tabla 9. Ilustración del cambio en la regulación de los estados emocionales en los otros

Grado y sexo del niño	Reactivo	Respuesta antes de la intervención	Respuesta después de la intervención	Ilustración del cambio
2° / M	<p>Imagina que tu amigo está muy triste, y tú quisieras que se pusiera contento. ¿Qué harías?</p>	<p><i>“Acusar al niño porque me pegó. Cuando me quita mi muñeco acuso.”</i></p>	<p><i>“Decirle a su mamá o a su papá, jugar con él, pintar con él.”</i></p>	<p>La acción que propone en su primera respuesta no está dirigida a brindar ayuda y modificar el estado emocional del otro, es una acción de defensa. Incluso es probable que no haya comprendido el concepto de tristeza. Posteriormente entiende la importancia social de brindar ayuda y manifiesta dos estrategias: pedir ayuda a un adulto y procurar la interacción social, que genera emociones positivas.</p>
3° / M	<p>Imagina que tu amigo está muy triste, y tú quisieras que se pusiera contento. ¿Qué harías?</p>	<p><i>“Si le dieran permiso, que mi mamá le compre un perro. Que le compre un juguete bonito o un reloj o un carro.”</i></p>	<p><i>“Le invitaría a jugar con mi bici, le enseño un juguete, le presto mis juguetes, hacerlo feliz con un regalo, que juguemos al tráiler.”</i></p>	<p>El cambio ocurre en la persona que lleva a cabo la acción propuesta. En la evaluación inicial, es un agente externo quien modifica el estado emocional del otro, probablemente porque se trata de actividades que requieren de la presencia de un adulto. Sin embargo, después de la intervención enumera acciones que pueden ser realizadas por él mismo, reflejando así su consciencia sobre su capacidad para modificar las emociones de otro.</p>

Tabla 9. (Continuación)

Grado y sexo del niño	Reactivo	Respuesta antes de la intervención	Respuesta después de la intervención	Ilustración del cambio
3° / M	<p>Imagina que tu amigo está muy enojado contigo y tú no quisieras que estuviera enojado. ¿Qué harías?</p>	<p><i>“Jugar a lo que él quiere, compartir las cosas, hacerle caso a lo que él dice.”</i></p>	<p><i>“Decirle cosas bonitas, jugar con él”.</i></p>	<p>Antes de la intervención las ideas de este niño implicaban ceder a la voluntad de la persona que experimentaba enojo, con el fin de hacerlo sentir bien. Después de la intervención su respuesta ya no refleja inequidad. Asimismo se observa cómo el niño comprende que cierta forma de utilizar el lenguaje puede originar emociones positivas en los otros.</p>
3° / M	<p>Imagina que tu amigo está muy enojado contigo y tú no quisieras que estuviera enojado. ¿Qué harías?</p>	<p><i>“Pegarle. Darle de patadas. Romper sus juguetes.”</i></p>	<p><i>“Prestarle un juguete.”</i></p>	<p>Estas respuestas reflejan un cambio en la regulación del propio estado emocional y de las reacciones emocionales. Como puede observarse, al principio el niño propuso acciones agresivas en contra de la persona enojada; lo que podría explicarse a partir de la connotación negativa que para él tenía esta emoción. Por el contrario, cambia completamente su respuesta en la evaluación final, mencionando una acción dirigida a brindar ayuda.</p>

Las respuestas que se presentan en la tabla 9 muestran cómo a lo largo del proceso de desarrollo de competencias emocionales, los niños avanzan en la comprensión de la importancia de brindar ayuda y de participar en la modificación positiva de las emociones de sus pares. También se observa una evolución en la toma de consciencia de la propia capacidad para modificar las emociones ajenas, ya sea a través de un agente externo, o a partir de las acciones que ellos mismos realizan, de manera independiente.

A continuación, en la tabla 10, se presentan ejemplos del cambio en los niños en lo referente a la regulación de reacciones emocionales propias.

Tabla 10. Ilustración del cambio en la regulación de reacciones emocionales en uno mismo.

Grado y sexo del niño	Reactivo	Respuesta antes de la intervención	Respuesta después de la intervención	Ilustración del cambio
3° / M	A veces, cuando los niños del CENDI se enojan, se pegan unos a otros. ¿Qué haces tú cuando te enojas?	<i>“Sólo doy patadas, es lo que más duele. Aviento cosas muy pesadas como muebles, como una casa.”</i>	<i>“Pelear con ellos decirles: “perdón”.”</i>	Se puede observar que las dos respuestas de este niño implican agresión. Sin embargo, después de la intervención reconoce que las acciones descritas, por convención social, se consideran negativas e inaceptables; por lo que incluye en su propuesta una disculpa, entendida como una forma de reparar el daño.

Tabla 10. (Continuación)

Grado y sexo del niño	Reactivo	Respuesta antes de la intervención	Respuesta después de la intervención	Ilustración del cambio
3° / M	A veces, cuando los niños del CENDI se enojan, se pegan unos a otros. ¿Qué haces tú cuando te enojas?	<i>“Me voy a jugar a otro lugar. A veces me peleo a golpes, les doy patadas a todos mis amigos.”</i>	<i>“A ninguno le pego, sólo le digo a la maestra lo que me hacen.”</i>	En este caso se observa un cambio de una forma inaceptable de reaccionar a otra forma válida que incluye pedir apoyo a un adulto: una acción que forma parte de una estrategia de regulación externa.
3° / F	A veces, cuando los niños del CENDI se enojan, se pegan unos a otros. ¿Qué haces tú cuando te enojas?	<i>“Si yo le pego a mi hermano, él me pega más fuerte y empiezo a llorar. Si le pego con todas mis fuerzas él llora.”</i>	<i>“Me pongo a jugar”.</i>	Después de la intervención esta niña muestra una reacción completamente distinta ante la experimentación de una emoción negativa. En este caso, la estrategia que incluye en el postest es la distracción, una estrategia de regulación interna que evita las reacciones agresivas.
3° / F	A veces, cuando los niños del CENDI se enojan, se pegan unos a otros. ¿Qué haces tú cuando te enojas?	<i>“Nada. Nada más acuesto.”</i>	<i>“Le digo a la maestra. Descanso para que se me pase el coraje”.</i>	Ambas respuestas reflejan un alto grado de regulación de reacciones emocionales. Las dos incluyen una estrategia de regulación interna, y la segunda, incluye también una de regulación externa. Además, la segunda respuesta nos permite observar con mayor claridad que la niña ha comprendido que las emociones cambian por acción de uno mismo.

En los ejemplos de la tabla 10 se puede observar cómo los niños han internalizado la importancia de reemplazar las reacciones emocionales negativas en reacciones positivas dirigidas a resolver el problema o, bien, en estrategias que evitan la agresión. En el primer caso, puede apreciarse una etapa intermedia entre estos dos estadios en la que el niño reconoce el carácter negativo de las acciones que propone y puede incluir incluso una forma de reparar el daño.

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

Las competencias emocionales son los conocimientos, habilidades y actitudes con que cuenta un individuo para manejar apropiadamente los fenómenos emocionales; es decir, para comprender e identificar sus emociones y las de otros, regular sus estados emocionales y las reacciones conductuales que surgen como consecuencia de estos, así como para comunicar de forma apropiada sus sentimientos. El término competencia destaca que esta capacidad para manejar las emociones debe verse reflejada en el desempeño del individuo en su vida diaria, a partir de la integración del aprendizaje y su aplicación en situaciones reales, para resolver problemas y enfrentarse al mundo de manera eficaz.

Estas capacidades se desarrollan a lo largo de toda la vida a partir de las demandas de un contexto particular. Estas demandas provienen, en primer lugar, de la familia misma, por ejemplo, de los padres o cuidadores y en segundo lugar de los hermanos; pero más adelante, también se generan en contextos más allá de la familia e incluso de la escuela, pues como miembros de una comunidad cultural, cada individuo debe aprender formas de interpretar la realidad y de actuar en ella que le permitan ser aceptado como miembro de un grupo social. En cada comunidad cultural se establecen formas propias de interpretar las distintas situaciones de la vida diaria, es por eso que en cada sociedad existen formas particulares de sentir, de simbolizar, de expresar y de reaccionar ante los fenómenos emocionales. Dicho de otra forma, en cada comunidad los símbolos asociados a los aspectos emocionales de la vida se crean y se decodifican de una forma muy particular, acorde con un modelo cultural y una organización social. Por todo esto, resulta evidente que aunque la capacidad para experimentar emociones es biológica y universal, las emociones como las conocemos no son fenómenos biológicos, sino construcciones sociales.

Las actividades diseñadas e implementadas durante este trabajo lograron incrementar significativamente el nivel de desarrollo de las competencias emocionales de los preescolares. Particularmente, se encontraron cambios significativos en dos de las competencias de manera independiente: la comprensión e identificación de emociones y la regulación emocional. En investigaciones anteriores, también, se han encontrado cambios positivos en la comprensión e identificación de emociones (por ejemplo: Domitrovich, Cortes y Greenberg, 2007; Grinspan, Hemphill, y Nowicki, 2003; Havighurst, Harley y Prior, 2004 y Denham y Burton, 1996); sin embargo, en la literatura al respecto es difícil encontrar reportes de cambios en la regulación. Los claros avances en la comprensión e identificación de emociones se explican por la relativa facilidad para tratar el componente cognitivo de las competencias que impera en la comprensión y en la identificación de emociones. En contraste, la regulación y la comunicación emocional llevan necesariamente a la acción en escenarios reales, lo que conlleva limitaciones en el trabajo y la evaluación de estas capacidades. Además, como sugieren Havighurst, Harley y Prior (2004), la regulación emocional requiere de más tiempo para percibir cambios significativos en cuanto a las capacidades que la integran.

Los cambios significativos en la comprensión e identificación y en la regulación emocional, de manera independiente, confirman que el desarrollo de competencias emocionales no se da de manera secuencial, comenzando, por ejemplo, con la comprensión y continuando con la regulación o la comunicación. Por el contrario, la evolución en el desarrollo de estas capacidades responde a las demandas sociales y se organiza en función de los retos a los que se enfrenta el individuo. En el caso del grupo experimental, se ofrecieron a los niños desafíos relacionados con las tres competencias emocionales de manera simultánea, partiendo de niveles elementales en los que la actividad debía ser guiada muy de cerca por un mediador social; en este caso el docente del grupo. De igual forma, desde pequeños, los niños afrontan situaciones en las que se les exige regular y

expresar sus emociones, incluso antes de que puedan comprenderlas, etiquetarlas o nombrarlas.

Cabe mencionar que durante el periodo comprendido entre la evaluación inicial y la final, las diferencias individuales se mantuvieron. Esto significa que los niños que antes habían tenido oportunidades de experimentar situaciones más significativas y variadas, siguieron mostrando un nivel más alto de desarrollo de estas capacidades que sus pares, al menos, por algún tiempo. Estos hallazgos coinciden con los de Pons y Harris (2005), quienes encontraron que las diferencias individuales en la comprensión emocional persisten incluso por periodos de un año o más. Estos autores informan que dichas diferencias permanecen incluso después de implementar actividades para desarrollar habilidades específicas. Sin embargo, se espera que las experiencias en entornos educativos formales, incluyendo las intervenciones de este tipo, logran paulatinamente nivelar las capacidades infantiles al cabo de periodos más largos.

Las competencias emocionales se adquieren durante toda la vida a partir de las experiencias del ser humano como miembro de una cultura, por lo tanto, las diferencias individuales en el nivel de desarrollo de estas capacidades, se deben a que cada persona por su historia y su contexto, ha estado expuesta, en mayor o menor medida, a ciertos factores de influencia que, a su vez, generan experiencias particulares. Por lo anterior, se comprende que los alumnos no llegan al aula con una ausencia de capacidades para comprender las emociones y lidiar con ellas. Durante la etapa preescolar, los niños ya manifiestan formas de regulación emocional y expresión, así como una comprensión del significado social de las emociones y de las situaciones que las suscitan, ya que desde que nacen han estado inmersos en un entorno social que se los exige y que los guía en la internalización de estas formas de percibir el mundo.

Sin embargo, es evidente que cada uno cuenta con un repertorio único y muy particular de conocimientos y habilidades, y que algunos no han tenido las mismas

oportunidades de acceso a experiencias ricas y variadas, como para poder enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana de manera socialmente aceptable. En este sentido, las actividades implementadas procuraron experiencias abundantes y adecuadas a los preescolares, a partir de las cuales desarrollaron formas más maduras de interpretar su realidad y de actuar en ella. Como se explicó anteriormente, la intervención consistió en actividades efectuadas en el aula y otras que se implementaron en casa de los preescolares, guiadas por sus padres o cuidadores. Sin embargo, debido a que en las actividades se atribuyó más importancia al trabajo dentro del aula y a que en realidad no se tiene constancia de lo que sucedió en las actividades guiadas por los padres de familia, las explicaciones de este apartado se limitarán al componente del trabajo directo con los niños.

Las experiencias que se ofrecieron a los niños, se organizaron y presentaron en forma de actividades socialmente valoradas en nuestro grupo cultural, y cargadas de contenidos relacionados con las emociones. Un aspecto importante, es que cada una de estas actividades impuso a los niños el reto constante de interpretar los fenómenos emocionales de formas culturalmente apropiadas. Esto denota que al inicio, el significado que los niños atribuían a los contenidos y a la actividad misma, difería en grado considerable de la interpretación que, de lo mismo, hace un adulto, es decir, un miembro más experimentado de la cultura. Dicho de otra forma, el docente y el niño compartían, al inicio, muy pocos elementos en su interpretación de la realidad o de una fracción de ella.

Encarar la actividad por sí misma no fue suficiente para que el niño redefiniera la situación de forma que integrara una visión más madura, para que esto sucediera, se requirió la presencia y actividad del docente o cuidador en tanto mediador social; es decir, su guía como un miembro de la cultura que, dada su experiencia, ha asignado significados convenidos socialmente al mundo que lo rodea. La labor del mediador consistió en encontrar la forma de comunicarse con los preescolares y negociar los significados con ellos. Esta negociación partió en todos los casos de

la realidad social compartida y se dio a través de la interacción tanto verbal como no verbal. A través de dicha interacción, el docente ofreció información importante a los niños acerca de la forma adecuada de realizar la actividad, lo que implicó una redefinición o reinterpretación de los fenómenos emocionales y una modificación en la forma de lidiar con ellos; es decir, el mediador los guió en el proceso de asignar significados a los contenidos y apropiarse de los mismos para, finalmente, entender la realidad de una forma madura desde el punto de vista de nuestro grupo social. Es importante destacar que el docente del grupo no fue el único mediador social durante la ejecución de las actividades, sino que se debió, también, a la negociación de significados con los pares más capacitados que los alumnos progresaron.

El apoyo del mediador social fue de suma importancia durante el proceso de internalización de formas maduras de percibir los fenómenos emocionales y de actuar ante ellos. El papel del docente fue transferir al niño la responsabilidad en la realización de las tareas de manera progresiva, modificando así los procesos sociales que se desarrollaron en torno a la actividad. Así, el niño participó primero con ayuda de otros, para luego hacerlo de manera más independiente. Este avance indica que el aprendiz se fue apropiando, de manera progresiva, de formas más maduras de percibir su realidad, hasta dejar de necesitar la instrucción o guía explícita de un miembro más maduro de la cultura para interpretar las situaciones cargadas de emociones. Dicho de otra forma, el plano de intersubjetividad entre docente y alumno se elevó, denotando un cambio en el funcionamiento a nivel intrapsicológico del niño. De esta manera se entiende que el paso del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico implica el dominio de una forma de pensar la realidad.

Así pues, los cambios en los niños preescolares se explican como un acercamiento a formas más maduras de interpretar los fenómenos emocionales. Estos cambios son de orden cualitativo, pues el desarrollo de la línea cultural del ser humano no se entiende a partir de cantidades, sino de características en las

formas de mediación empleada y en la complejidad de las mismas. Como puede apreciarse en el capítulo de Resultados, los alumnos aprenden a interpretar ciertos temas o situaciones como factores desencadenantes de determinadas emociones y, en términos generales, integran en su percepción del mundo, ideas ligadas con nuestro modelo cultural, manifestando un nivel más complejo de comprensión y manejo de los símbolos que forman parte de este sistema. Además, incorporan formas de actuar más cercanas a las convenciones sociales o a lo que es interpretado como correcto o adecuado en cierto momento y las acciones que nuestra sociedad califica de negativas o inaceptables, van cediendo lugar a reacciones aceptadas y valoradas socialmente. De manera gradual, manifiestan la integración de estrategias más complejas de regulación de sus propias emociones que reflejan la internalización de formas aceptadas culturalmente de concebir los fenómenos emocionales y de actuar ante estos. Asimismo, puede percibirse su progreso en términos de autonomía; pues lo que en un principio lograron a partir del apoyo de un mediador social, finalmente, lo inician, mantienen y culminan solos; tal es el caso del paso de la regulación externa a la interna o del manejo del vocabulario receptivo al expresivo.

Lo dicho anteriormente, apunta a que el desarrollo de la capacidad para comprender, identificar, regular y comunicar emociones en un individuo comienza en un plano externo y después se internaliza; como afirma Wertsch (1988), el niño primero realiza la tarea en tanto participante en el funcionamiento interpsicológico y a continuación la entiende. Esto sucedió en cada una de las competencias emocionales trabajadas durante la intervención. Por ejemplo, se observó que los niños fueron capaces: primero, de etiquetar y hablar de las emociones de otros y posteriormente, de las propias. Además, a un nivel elemental los alumnos manejaban un vocabulario receptivo que, en contraste con el expresivo, depende enteramente de otras personas. En el caso de la regulación emocional este proceso resulta más evidente. Como se explicó en el capítulo 2, el desarrollo de la regulación comienza, en sus formas más elementales, con la ayuda de un agente externo que puede iniciar el proceso o, bien, llevarlo a cabo casi en su totalidad;

pero una vez que el niño ha tenido experiencias suficientes y adecuadas, puede ir asumiendo cada vez más responsabilidad en el proceso. De esta forma, se desarrollan estrategias internas de regulación, las cuales se consideran formas más maduras de lidiar con las emociones. A partir de estas explicaciones, se comprende que, desde la visión vygotskyana, las funciones psicológicas se pueden definir como relaciones sociales internalizadas.

El movimiento hacia formas más maduras de interpretar los fenómenos emocionales se atribuye al trabajo realizado desde la perspectiva sociocultural. A partir de este enfoque es como se diseñaron las actividades y la evaluación, se planeó y organizó el trabajo en el aula, se diseñaron los materiales para trabajar en casa y se organizaron las sesiones con padres de familia. Asimismo, fue de gran utilidad concebir el progreso en el manejo de los fenómenos emocionales, en tanto, desarrollo de competencias en contraposición a la adquisición de contenidos; pues el trabajo por competencias subraya la importancia de la acción y el aprendizaje para la resolución de problemas en escenarios auténticos en contraste con la acumulación de conocimientos.

La necesidad de trabajar con los alumnos en escenarios reales incluyó, además, extender la intervención al contexto familiar, ya que algunas de las competencias emocionales no pudieron abordarse totalmente en las actividades dentro del aula. De esta forma, se incluyó el trabajo con padres de familia, quienes, a su vez, se ocuparon de fortalecer las competencias emocionales de sus hijos de varias formas, dentro de las cuales destaca: la asistencia y apoyo para regular y comunicar las emociones empleando el lenguaje verbal y no verbal en situaciones auténticas. Por lo anterior, se puede decir que la combinación de actividades en el aula con las de casa contribuyó al éxito del trabajo.

Es importante mencionar que otros trabajos han dirigido sus esfuerzos hacia el desarrollo de competencias emocionales; sin embargo, en este trabajo, además se consideró la importancia de la utilización de herramientas socialmente construidas

y valoradas. Desde este punto de vista, se enfatiza que el desarrollo y manifestación de competencias se da mediante la participación del niño en actividades socialmente construidas. Por esta razón, se partió de la concepción de las actividades como representaciones de lo que pasa comúnmente en la vida de un miembro maduro de la cultura; pues las prácticas educativas deben ser congruentes con las prácticas socioculturales ordinarias. Dicho de otra forma, se procuró que cada actividad tuviera un significado social, ya que son precisamente estos significados los que se pretende que los niños compartan con el resto de los integrantes de su grupo cultural.

Así, las actividades propuestas tuvieron como hilo conductor la elaboración de productos o la realización de actividades socialmente valoradas, tales como: la literatura infantil, las manifestaciones artísticas y las formas convencionales de comunicación impresa. La integración de estos recursos permitió a los estudiantes tener una visión real de su uso y emplearlos adecuadamente para participar en la sociedad de forma eficiente. De esta manera, las actividades implementadas no impulsaron el aprendizaje aislado de contenidos relacionados con las emociones, sino una integración y avance en la comprensión y el uso de los sistemas simbólicos que conforman nuestra cultura. Partir de situaciones descontextualizadas y carentes de recursos culturales no ofrece a los estudiantes la oportunidad de participar en actividades socioculturales y, por lo tanto, no apoya directamente la internalización de formas de percibir la realidad convenidas socialmente. Además, las actividades fuera de contexto no contribuyen a la generalización de los contenidos a diversos ámbitos.

Además, las actividades se planearon e implementaron tomando en cuenta dos niveles: el nivel habitual observado de desarrollo de competencias emocionales de los niños preescolares, en función de lo que son capaces de hacer de manera autónoma, y un nivel cualitativamente distinto, más avanzado en términos de acercamiento a formas convencionales de interpretar el mundo; es decir, un nivel ideal o potencial de desarrollo. Es así como se procuró, en todo momento, el

trabajo dentro de la zona de desarrollo próximo: área conceptual de trabajo en la que deben llevarse a cabo los procesos de instrucción, de acuerdo con este enfoque. El trabajo en la zona de desarrollo próximo se materializó en la planeación constante de desafíos, alguno de ellos fueron inherentes a las actividades y otros se propusieron en forma de cuestionamientos, más bien, espontáneos en torno a las acciones ligadas a la tarea a realizar.

Finalmente, una característica que las actividades implementadas en este trabajo comparten con trabajos anteriores, es el uso de materiales y productos tangibles fácilmente manipulables por los niños, pues sabemos que para los adultos, la acción puede llevarse a cabo en formas poco tangibles, es decir, más abstractas; pero en el caso de los preescolares, las acciones se reducen con frecuencia a formas concretas. En este momento, vale la pena destacar las ideas de Bruner (1997) acerca de la creación de productos como parte del proceso de desarrollo en sociedad. Él afirma que la externalización o registro externo de nuestros esfuerzos mentales materializa nuestros pensamientos e intenciones para hacerlos más públicos y accesibles a la negociación, a la reflexión y a la metacognición. Es por esta razón que la manipulación de materiales resulta tan valiosa en la implementación de actividades de este tipo y por lo que el éxito de la intervención puede atribuirse, también, en parte, a esta característica.

Como se explicó anteriormente, el papel del otro significativo resultó esencial en la intervención. En este caso fueron principalmente la docente y los padres de familia quienes se colocaron en el papel del otro más experimentado. Un elemento importante en este trabajo, y que contribuyó al éxito del mismo, consistió en: las acciones de las docentes enfocadas en promover formas adecuadas de interacción entre pares y la relación docente-alumno. De la misma forma, los padres de familia recibieron información acerca de la importancia de la interacción cuidador-hijo en el movimiento hacia formas más apropiadas de concebir los fenómenos emocionales. Es así como la negociación semióticamente mediada; es decir, la interacción verbal y no verbal de los participantes en las actividades; fue

fomentada en todo momento, ya que constituye una herramienta esencial en el paso del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico.

Por todo lo anterior, se comprende que las competencias emocionales se desarrollan a partir de los procesos socioculturales en los que se involucran los individuos y son susceptibles de desarrollarse dentro del contexto escolar desde un abordaje sociocultural. Dada la relación que guarda el desarrollo emocional con el de otras áreas del individuo, es importante que las competencias emocionales se inserten como parte de los objetivos de aprendizaje y sean consideradas al momento de planificar e implementar actividades y modos de interacción con los alumnos, tanto dentro como fuera del salón de clases.

Conclusiones

El presente trabajo destaca la importancia de la visión del desarrollo humano en todas sus áreas y, en particular, del área emocional como un proceso de apropiación de la cultura; es decir, de conocimiento y manejo de los sistemas de símbolos creados socialmente. Asimismo, se demuestra el éxito de una serie de actividades socialmente valoradas, planeadas en torno a la creación de productos sociales, que integran el uso de recursos que la cultura ofrece y que promueven la interacción entre pares y entre alumnos y docente.

Se subraya la importancia de integrar en la práctica educativa, la planeación e implementación de situaciones que ofrezcan a los niños la oportunidad de participar en actividades socialmente construidas y valoradas que los guíen en la comprensión del sentido y utilidad de: signos, instrumentos y sistemas simbólicos, contribuyendo así en su desarrollo como seres humanos y como miembros maduros de nuestro grupo cultural.

Aportaciones a la práctica y a la teoría

El presente trabajo logra aportaciones importantes en el dominio de las intervenciones tempranas dirigidas a promover el desarrollo de las competencias emocionales que forman parte del campo formativo: Desarrollo personal y social, sugiriendo nuevas alternativas en la estructura y fundamentos para trabajos de intervención. Los resultados positivos de este trabajo sugieren la planeación y ejecución de actividades diseñadas dentro de un marco sociocultural y bajo el enfoque basado en competencias.

A diferencia de la mayoría de los estudios anteriores, esta clase de intervención incluyó el trabajo simultáneo con los niños y los padres de familia, de forma que el contexto del niño se modificara de manera integral para lograr el objetivo. El trabajo directo con los niños y con los padres ya ha sido reportado en otros estudios (por ejemplo, Havighurst, Harley y Prior, 2004); pero hasta ahora, no se había realizado un trabajo que atribuyera tal importancia al trabajo con los padres y con los niños, simultáneamente. También son poco frecuentes los trabajos dirigidos a fomentar las tres competencias emocionales, ya que la mayoría de ellos solo promueven el desarrollo de la comprensión e identificación y pocos incluyen la regulación emocional, además, ninguno incluye la comunicación; aunque hay trabajos que consideran uno o dos elementos de algunas de estas competencias. Este trabajo de intervención resultó innovador, también, con relación a las características de las actividades programadas para el aula.

Finalmente, este trabajo presenta un acercamiento a los fenómenos emocionales desde la perspectiva sociocultural y un intento por explicar el desarrollo emocional a partir de este enfoque, cuyos representantes se han preocupado por explicar el desarrollo del ámbito intelectual del ser humano, pero no así del área ligada con las emociones. Los resultados positivos de la intervención realizada refuerzan las propuestas de tipo teórico que se plasman a lo largo de este escrito.

Limitaciones y sugerencias

Con respecto a las actividades dentro del aula

El desarrollo de competencias en un individuo resulta inseparable de su desempeño en escenarios reales. Es por eso que al fomentar el desarrollo de competencias emocionales, se pretendió establecer un fuerte vínculo entre las actividades concretas de la intervención y la vida cotidiana de los preescolares. Sin embargo, este vínculo no siempre resultó claro; sobre todo, en relación a las actividades dirigidas a promover el desarrollo de la regulación emocional, ya que las situaciones vividas por los preescolares, como parte de su contexto social, no pudieron ser trasladadas en su totalidad a las actividades dentro del aula. En el caso de las competencias emocionales, el escenario natural de los preescolares involucra interacciones espontáneas con sus pares o con adultos en las que afloran diversos estados de ánimo, en ocasiones de manera simultánea. Resulta en exceso difícil trasladar las emociones al salón de clases, de forma que al trabajar con ellas aún se encuentren exacerbadas. Por esta razón, como intento de aproximación a estas situaciones reales durante las actividades programadas realizadas dentro del aula, únicamente, se pudo trabajar con el recuerdo de dichas emociones. Para vencer esta dificultad, se sugiere hacer un mayor énfasis y seguimiento del trabajo continuo de los docentes con los niños, que abarca desde que entran a la escuela hasta que salen de ella, y con los padres de familia el resto del tiempo. De esta forma, los docentes y los padres partirán de situaciones reales para así guiarlos y apoyarlos al lidiar con sus estados emocionales y resolver conflictos.

Otra limitación radica en la dificultad que hubo para individualizar el trabajo. Esta dificultad se dio, sobre todo, durante las sesiones que incluían el trabajo grupal, es decir, el trabajo de todos los miembros del grupo de manera simultánea. El trabajo grupal impidió que muchas de las actividades se adecuaran al nivel de cada niño y, por lo tanto, en ocasiones no se logró involucrar siempre a todos los niños de la

misma forma en las actividades propuestas. Para superar este obstáculo se sugiere realizar menos actividades grupales y más actividades en equipo.

Con respecto a algunas de estas limitaciones, se sugiere que, para observar cambios más evidentes con respecto a la regulación o la comunicación emocional, se diseñe una serie de actividades que comprenda más sesiones de trabajo relacionadas estrechamente con estas competencias.

Con respecto al trabajo con padres de familia

El trabajo con los padres de familia fue el que resultó más incierto. Debido a que los padres están constantemente preocupados por el juicio que se hace de ellos con respecto a ser buenos padres, no siempre fueron honestos al hablar de la relación con sus hijos, sus interacciones o a cómo reaccionaban ante diversos conflictos que involucraban a ambas partes. Aun cuando se intentó saber si los padres trabajaban verdaderamente con sus hijos en casa, a través de cuestionarios y reportes que los padres escribían cada semana, no se tiene la certeza de que lo hayan hecho adecuadamente o incluso que lo hayan realizado. Por lo anterior, no es posible conocer lo que los padres hacen en casa, únicamente se tiene una idea de cómo trabajan con sus hijos a partir de lo que reportan. Estas limitaciones son difícilmente superables, pues se tiene poco acceso y conocimiento de lo que ocurre en el contexto familiar del preescolar; sin embargo, podrían introducirse mecanismos más eficaces de control y seguimiento del trabajo que efectúan, al respecto, los padres de familia.

El trabajo con padres comprendió el trabajo con el cuidador principal del niño; sin embargo no se tiene la certeza de que la persona que asistió a las juntas, recibió el material y trabajó con el niño durante toda la intervención haya sido efectivamente la persona que se encarga de cuidarlo la mayor parte del tiempo. Asimismo, el trabajo con solo uno de los padres o cuidadores del niño, puede no

ser suficiente. Por esta razón, sería conveniente trabajar con más de uno de los cuidadores del niño.

Con respecto a la evaluación

Como ya se mencionó, el instrumento de evaluación intentó aproximarse lo mejor posible a un contexto real para los preescolares. Sin embargo, dado que se realizó por medio de una entrevista individual, no fue posible evaluar de manera precisa el desempeño de los niños en su vida cotidiana, logrando obtenerse únicamente una aproximación. Para evaluar el desempeño de los niños en contextos auténticos, se sugiere utilizar la observación directa y el reporte preciso y exhaustivo de los docentes responsables del grupo acerca del comportamiento de los niños, tanto dentro como fuera de su salón de clases.

De la misma forma, dado que los preescolares fueron evaluados tan solo dos veces, los resultados aportan información acerca del cambio que hubo entre los dos momentos de las evaluaciones; es decir, la evaluación inicial y la final no arrojan información con respecto al progreso paulatino del proceso de desarrollo de competencias. Para obtener datos de este proceso, se sugiere evaluar a los niños una o más veces durante el periodo de intervención, utilizando formas paralelas del instrumento de evaluación.

También sería relevante evaluar a los niños tras un periodo de dos o tres meses después de la evaluación final, con el objetivo de confirmar que el nivel detectado de competencias emocionales, al momento de la evaluación final, se mantiene. Esta evaluación posterior sería útil para detectar cambios a largo plazo, sobre todo, en lo referente a la regulación emocional, ya que es la competencia que requiere periodos más largos para desarrollarse.

REFERENCIAS

Ahn, H. J. (2005a). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175 (1).

Ahn, H. J., (2005b). Teacher's discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Educational Journal*, 32 (4).

Ashiabi, G.S., (2000) Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Educational Journal*. 28 (2).

Ashiabi, G.S. (2007) Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2).

Bagby, J. Rudd, L. y Woods, M. (2005) The effects of socioeconomic diversity on the language, cognitive and social-emotional development on children from low-income backgrounds. *Early child development and care*. 175 (5).

Batum, P. y Yagmulru, B. (2007) What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current psychology*, 25 (4).

Berlin, L., y Cassidy, J. (2003) Mothers' Self-Reported Control of Their Preschool Children's Emotional Expressiveness: A Longitudinal Study of Associations with Infant-Mother Attachment and Children's Emotion Regulation. *Social development*, 12 (4).

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Blair, K., Denham, S., Kochanoff, A. y Whipple, B. (2004) Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*. 42, 419-443.

Bohnert, A., Crnic, K. y Lim, K. (2003) Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (1).

Bosacki, S. y Moore, C. (2004) Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex roles*, 50 (9/10).

Bruner, J. (1990) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. España: Alianza Editorial.

Bruner, J. (1997) La educación, puerta de la cultura. España: Aprendizaje Visor.

Bruner, J. (2004) Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. España: Gedisa.

Bruner, J. y Haste, H. (1990) La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Barcelona: Paidós.

Buckley, M., Storino, M. y Saarni, C. (2003) Promoting emotional competence in children and adolescents: implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18, (2).

Carrol, J. y Steward, M. (1984) The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings. *Child development*, 55, 1486-1492.

Cázares, L. y Cuevas, F. (2007) Planeación y evaluación basadas en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. México: Trillas. 149 p.

Ciarrochi, J. y Scott, G. (2006) The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study, *British Journal of Guidance & Counselling*, 34 (2).

Cole, M. (1995) Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and psychology*, 1 (1).

Cole, P., Bruschi, J. y Tamang, B. (2002). Cultural Differences in Children's Emotional Reactions to Difficult Situations. *Child Development*, 73 (3).

Cole, P., Tamang, B. y Shrestha, S. (2006) Cultural Variations in the Socialization of Young Children's Anger and Shame. *Child development*, 77 (5).

Cooper, P. (2007) Teaching young children's self regulation through children's books. *Early child education journal*. 34 (5).

Cybele, R. (2004) Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child development*, 75 (2).

Darwish, D., Esquivel, G., Houtz, J. y Alfonso, V. (2001) Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse & Neglect*, 25.

Denham, S. y Auerbach, S. (1995) Mother-child dialogue about emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic, social & general psychology monographs*, 121 (3).

Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Atterbach-Major, S., y Queenan, P. (2003) Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child development* 74 (1, 238-256.

Denham, S. y Burton, R. (1996) A social-Emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of school psychology*. 24 (3).

Denham, S., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H. y Mason, T. (2002) Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of child psychology and Psychiatry*, 43 (3).

Denham, S. y Groult, L. (1992) Mothers' emotional expressiveness and coping: relations with preschoolers' social-emotional competence. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 118.

Denham, S., Renwick, S. y Holt, W. (1991) Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child development*, 62.

Dennis, M., Barnes, M., Wilkinson, M. y Humphreys, R. (1998) Hoy children with injury represent real and deceptive emotion in short narratives. *Brain and language*, 61.

Dobbs, J., Doctoroff, G., Fisher, P. y Arnold, D. (2006) The association between preschool children's socio-emotional functioning and their mathematical skills. *Applied Developmental Psychology*, 27.

Domitrovich, C., Cortes, R. y Greenberg, M. (2007) Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28 (2).

Dunn, J. (1990) La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas. En: Bruner, J. y Haste, H. Comps. (1990) La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. España: Paidós.

Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F. y Baudouin, J. (2007). The development of facial emotion recognition: The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 10.

Eisenberg, N., Cumberland, A. y Spinrad, T. (1998) Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry* 9 (4).

Eisenberg, N., y Spinrad, T. (2004) Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child development*. 75 (2).

Elgar, F., McGrath, P., Waschbusch, D., Stewart, S. y Curtis, L. (2004) Mutual influences on maternal depression and child adjustment problems. *Clinical Psychology Review*, 24.

Elias, M. (2004) The connection between social-emotional learning and learning disabilities: implications for intervention. *Learning disability quarterly*, 27 (1).

Ensor, R. y Hughes, C., (2005). More than talk: relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Development Psychology*. 23, 343-363.

Erickson, R. (1985) Play contributes to the full emotional development of the child. *Education*, 105 (3).

Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007) Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and individual differences*, 42.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002) La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. OEI-Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653.

Freudenthaler, H., y Neubauer, A. (2005) Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal abilities. *Personality and individual differences*. 39, 569-579.

Fung, H. (1999). Becoming a Moral Child: The Socialization of Shame among Young Chinese Children. *Ethos*, 27 (2).

Gamer, P. (1995) Toddlers' emotion regulation behaviors: The roles of social context and family expressiveness. *The Journal of Genetic Psychology*, 156 (4).

Garnefski, N., Kraaij, V. y Spinhoven, P. (2001) Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and individual differences*, 30.

Garner, P. y Spears, F. (2000) Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social development*, 9 (2).

Gauvain, M. (2001) The social context of cognitive development. The Guilford Press. New York.

Geertz, C. (1973) The interpretation of cultures. Basic Books: Estados Unidos de América.

Grinspan, D., Hemphill, A. y Nowicki, S. Jr. (2003). Improving the ability of elementary school-age children to identify emotion in facial expression. *The Journal of Genetic Psychology*, 164 (1).

Guedes, S. y Álvaro, J. (2010) Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista española de sociología*, 13.

Hansen, C., y Zambo, D. (2007) Loving and Learning with Wemberly and David: Fostering Emotional Development in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 34 (4).

Hatano, G. y Wertsch, J. (2001) Sociocultural Approaches to cognitive development: the constitutions of culture in mind. *Human development*, 44.

Havighurst, S., Harley, A. y Prior, M. (2004). Building Preschool Children's Emotional Competence: A Parenting Program. *Early Education & Development*. 15 (4).

Hoffman, C., Crnic, K. y Baker, J. (2006) Maternal depression and parenting: implications for children's emergent emotion regulation and behavioral functioning. *Parenting: science and practice*. 6 (4).

Huston, A. y Bentley, A. (2010) Human development in societal context. *Annual Review of Psychology*, 61.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. y Youngstrom, E. (2001) Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12 (1).

Joshi, M. y MacLean, M. (1994). Indian and English Children's Understanding of the Distinction between Real and Apparent Emotion. *Child development*, 65.

Karras, J., Walden, T.A., Conture, E.G., Graham, C.G., Arnold, H.S., Hartfield, K.N., y Schwenk, K.A., (2006). Reaction of emotional reactivity and regulation to childhood stuttering. *Journal of Communications Disorders*. 39, 402-423.

Keller, H., Yovsi, R., Borke, J., Kärtner, J., Jensen, H y Papaligoura, Z. (2004) Developmental Consequences of Early Parenting Experiences: Self-Recognition and Self-Regulation in Three Cultural Communities. *Child Development*, 75 (6).

Kemper, T. (1981) Social Constructionist and Positivist Approaches to the Sociology of Emotion. *American Journal of Sociology*, 87 (2).

Kitayama, S., Markus, H. y Kurokawa, M. (2000) Culture, Emotion, and Well-being: Good Feelings in Japan and the United States. *Cognition and emotion*, 14 (1).

Kitayama, S. y Masuda, T. (1995) Reappraising cognitive appraisal from a cultural perspective. *Psychological Inquiry*, 6 (3).

Kochanska, G. (2001) Emotional development in children with different attachment histories: the first three years. *Child development*, 72 (2).

Kokkinaki, T. (2009) Emotional expressions during early infant–father conversations. *European journal of developmental psychology*. 6 (6).

Lantieri, L. y Patti, J. (1996). Waging peace in our schools. *The Journal of Negro Education*. 65 (3).

Leppänen, J., y Hietanen, J. (2001) Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. *Scandinavian journal of psychology*, 42.

Lindsey, E. y Colwell, M. (2003) Preschooler's emotional competence: links to pretend and physical play. *Child study journal*, 33 (1).

Locke, E. A. (2005), Why emotional intelligence is an invalid concept, *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425-431

López, E. (coord) (2003) Educación emocional. Programa para 3 – 6 años. España: Praxis.

MacCann, C., Mathews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. (2003). Psychological assesment of emocional intelligence: a review of self-report and performance-based testing. *International Journal of Organizational Analysis* 11 (3).

Maughan, A. y Cicchetti, D. (2002) Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child development*. 5, 1525-1542.

Mesquita, B. y Karasawa, M. (2002) Different emotional lives. *Cognition and emotion*, 16 (1).

Mesquita, B, y Walker, R. (2003) Cultural differences in emotions: a context for interpreting emotional experiences. *Behaviour Research and Therapy*, 41.

Miller, A., Fine, S., Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., y Sheilds, A. (2006) Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and emotion*, 20 (8).

Miller, A., Gouley, K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M. y Vergnani, M. (2005) Emotion Knowledge Skills in Low-income Elementary School Children: Associations with Social Status and Peer Experiences. *Social Development* 14 (4).

Mistry, R., Vandewater, A., Huston, A. y McLoyd, V. (2002) Economic well-being and children's social adjustment: the role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child development*. 73 (3).

Ogarkova, A., Borgeaud, P. y Scherer, K. (2009) Language and culture in emotion research: a multidisciplinary perspective. *Social Science Information*, 48 (3).

Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. y Weissberg, R. (2000) Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70 (5).

Pons, F. y Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding, *Cognition and emotion*, 19 (8).

Propper, C. y Moore, G. (2006) The influence of parenting on infant emotionality: a multi-level psychobiological perspective. *Developmental Review*, 26.

Quintanilla, L. y Sarriá, E. (2009). Comprensión emocional en el contexto de la envidia en niños zapotecos y españoles de 3 a 5 años: un estudio exploratorio. *Infancia y aprendizaje*, 32 (4).

Ratner, C. (1998) The historical and contemporary significance of Vygotsky's sociohistorical psychology. En: Rieber, R. y Salzinger, K. (Eds.) *Psychology: Theoretical-Historical Perspectives*. Washington: American Psychological Association.

Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M., Fililla, G. y Soldevila, A. (2005) Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3 a 6 años). *Cultura y educación* 17 (1).

Rogoff, B. (1989) Perspectives on children's development from cultural psychology. *American psychologist*, 44 (2).

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Ediciones Paidós.

Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. y Mosier, C. (1993) Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the society for research in child development*. 236 (58).

Rogoff, B. (2003) *The cultural nature of human development*. Oxford University press: New York.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence. The Guilford series of social and emotional development*. Estados Unidos de América.

Saarni, C. Mumme, D. y Campos, J. (1998) Emotional development: action, communication, and understandig. En: Damon, W. (editor-in-chief) y Eisenberg, N. (volume editor), *Handbook of child psychology*. Quinta edición. Vol 3. Estados Unidos: Wiley.

Salovey, P. y Grewal, D. (2005) The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (6).

Santamaría, A. (2004) ¿Es posible el diálogo entre la mente y la cultura? Hacia una psicología cultural de la mente. *Suma Psicológica*, 11 (2).

SEP (2004), Programa de educación preescolar 2004. México, SEP.

SEP (2011a) Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México, SEP.

SEP (2011b) Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica, Preescolar. México, SEP.

Shields, A. y Cicchetti, D. (2001) Parental Maltreatment and Emotion Dysregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization in Middle Childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (3).

Shipman, K., Edwards, A., Brown, A., Swisher, L. y Jennings, E. (2005) Managing emotion in a maltreating context: A pilot study examining child neglect. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1015–1029.

Silfver, M. (2007). Gender Differences in Value Priorities, Guilt, and Shame Among Finnish and Peruvian Adolescents. *Sex Roles*, 56.

Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, J. (2007) Una propuesta de contenidos para desarrollar la consciencia y la regulación emocional en la educación primaria. *Cultura y educación*, 19 (1)

Southam-Gerow, M. y Kendall, P. (2002) Emotion regulation and understanding. Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22.

Spackman, M. Fujiki, M., Brinton, B., Nelson, D., y Allen, J. (2005). The Ability of Children With Language Impairment to Recognize Emotion Conveyed by facial expression and music. *Communication Disorders Quarterly*, 26 (3).

Strayer, J. (1980) A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child development*, 51.

Trentacosta, Ch., Izard, C., Mostow, A. y Fine, S. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21 (2).

Turner, J. (1999) Toward a general sociological theory of emotions. *Journal of the theory of social behaviour*, 29 (2).

Turner, J. y Stets, J. (2005) The sociology of emotions. Estados Unidos de América: Cambridge University Press.

Van Wolde, E. (2008) Sentiments as Culturally Constructed Emotions: Anger and Love in the Hebrew Bible. *Biblical Interpretation. A Journal of Contemporary Approaches*. 16.

Vaughan Van Hecke, A., Mundy, P., Acra, F., Block, J., Delgado, C. y Parlade, M. (2007) Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child development*, 78 (1).

Von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4).

Vygotsky, L. S. (2008) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Webster-Stratton, C. y Reid, J. (2003) Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of emotional and behavioural disorders*, 11 (3).

Webster-Stratton, C. y Reid, J. (2004) Strengthening social and emotional competence in young children. The foundation for early school readiness and success. Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and young children*, 17 (2).

Weiss, S., Goebel, P., Page, A., Wilson y Warda, M. (1999) The impact of cultural and familial context on behavioral and emotional problems of preschool latino children. *Child psychiatry and human development*, 29 (4).

Werdeen, L (2002). Conceptualizing culture: possibilities for political science. *American Political Science Review*, 96 (4).

Wertsch, J. (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

Wierzbicka, A. (1995). The relevance of language to the study of emotions. *Psychological Inquiry*, 6.

Windsor, W. L. (2004) An ecological approach to semiotics. *Journal of the theory of social behaviour*, 34 (2).

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., y MacCann, C., (2003) Development of emotional intelligence: towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46.

Zeman, J. y Garber, J. (1996) Display rules for anger, sadness, and pain: it depends on who is watching. *Child development*, 67.

Zeman, J., Shipman, K. y Suveg, C. (2002) Anger and sadness regulation: predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 31 (3).

ANEXOS

Anexo 1. Estructura de las actividades programadas en el aula

El trabajo en el aula consiste en la implementación de 20 actividades, cuya duración varía de entre una y tres sesiones. La característica principal de dichas actividades es que se desarrollan en torno al logro de una meta que se materializa en la preparación de un producto tangible, como un álbum fotográfico o un diccionario; o bien, en la realización de actividades socialmente valoradas, como la lectura de cuentos o el empleo de juegos tradicionales. Dentro del procedimiento, cada actividad contiene indicadores de adquisición de competencias.

A continuación se presentan ejemplos de la estructura de las actividades programadas:

ACTIVIDAD 7: EL MURAL DE LOS MIEDOS IDENTIFICACIÓN, COMUNICACIÓN Y REGULACIÓN DE LOS PROPIOS MIEDOS

Introducción	El miedo es una emoción muy común, que se experimenta ante situaciones u objetos que se conciben socialmente como amenazantes. Cada persona desarrolla miedos hacia situaciones diversas, dependiendo de las características de las interacciones que haya sostenido a lo largo de su vida y las experiencias que haya enfrentado. Es importante aprender a identificar y nombrar correctamente esta emoción; comunicarla de manera eficiente y socialmente aceptada, y modularla por el bienestar personal y social del individuo.
Objetivo general	Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, ante situaciones que le causan conflicto. Escucha las experiencias de sus compañeros mostrando sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta.
Objetivos específicos	Identifica las situaciones u objetos que comúnmente le provocan miedo. Reconoce la importancia de comunicar el miedo de formas socialmente aceptadas. Toma consciencia de las estrategias que tiene para modificar su estado emocional de acuerdo con las demandas del contexto y las metas personales, y adquirirá nuevas.
Material	Un cuento infantil con el tema del miedo, y otro que evoque emociones positivas. Fotografías de murales conocidos. Un rollo grande de papel. Pinturas y brochas suficientes para todos. Pegamento.
Duración	2 sesiones

Procedimiento	Indicadores de desarrollo de CE
SESIÓN 1	
INICIO	
La docente introducirá el tema del miedo a través de una anécdota propia.	
DESARROLLO	
El libro que se haya elegido se irá leyendo poco a poco dejando tiempo para que los niños hagan comentarios acerca de sus propios miedos. La docente hará pausas e incitará a los alumnos a hacer inferencias acerca de lo que ocurrirá a continuación.	
Los alumnos comentarán acerca de las situaciones que les generan miedo. Es muy importante que la maestra se asegure de que todos escuchen al que está hablando y que nadie se ría o subestime los miedos de otros, recordándoles que siempre deben mostrar respecto hacia las ideas y emociones de los demás.	Nombra al menos una de las situaciones u objetos que le provocan miedo. Escucha a otro niño sin burlarse.
CIERRE	
La docente explicará a los alumnos que una forma de dejar de sentir miedo es relajándonos. Posteriormente se hará una relajación grupal con música apropiada.	
Realiza la relajación adecuadamente, con la guía de la docente.	
SESIÓN 2	
INICIO	
La maestra mostrará las fotografías de murales conocidos, y guiará una discusión grupal sobre lo que es un mural y sus funciones. Explicará en qué consiste el trabajo de esta sesión.	
DESARROLLO	
Los niños saldrán al patio, en donde estará pegado el papel sobre el que pintarán el mural. Se les darán pinturas de diferentes colores para que dibujen los objetos o situaciones que les generan miedo. Mientras pintan es necesario que la maestra les plantee retos de acuerdo con el miedo que cada quien está expresando. Al finalizar el mural se sentarán frente a él y observarán los miedos de todos. La maestra guiará sus preguntas hacia las posibles formas de enfrentar y regular los miedos de cada quien.	
Nombra alguna estrategia de regulación adecuada al contexto.	
CIERRE	
Se les pedirá que cuenten cómo se sienten al pensar en lo que les da miedo. Se realizará una vez más la relajación.	
La maestra les contará un cuento corto que evoque emociones positivas.	
Habla de sus emociones y escucha con atención a sus compañeros. Realiza la relajación con la guía de la docente. Manifiesta emociones positivas.	

ACTIVIDAD 4: CUANDO ME ENOJO
ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN DE LAS REACCIONES CONDUCTUALES
ANTE EL ENOJO

Introducción	Una vez que los niños hayan comenzado a etiquetar sus propias emociones, estarán listos para aprender a regular las reacciones emocionales surgidas de las emociones negativas. La regulación de las reacciones provocadas por el enojo resulta de suma importancia en el escenario escolar, en el que el surgimiento de conflictos interpersonales es tan común. La edad preescolar es idónea para empezar a practicar técnicas que eviten los comportamientos agresivos entre compañeros.
Objetivo general	Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas. Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica.
Objetivos específicos	Reconoce la importancia de aprender a regular las reacciones emocionales en las relaciones interpersonales. Internaliza las reglas sociales con respecto a las reacciones emocionales.
Material	Un cuento que hable del enojo; por ejemplo <i>Fernando furioso</i> de Hiawyn Oram. Una historia corta que incluya una estrategia para regular las reacciones emocionales conductuales; por ejemplo, la <i>técnica de la tortuga</i> . Telas, estambres, calcetas, pegamento y otros materiales que sirvan para fabricar un muñeco de peluche. Juego de tarjetas con dibujos que representan diferentes formas de expresar afecto.
Duración	2 sesiones

Procedimiento	Indicadores de desarrollo de CE
<p>INICIO</p> <p>Se contará a los niños un cuento en el que se exprese el enojo. Se harán preguntas que guíen a los alumnos en el proceso de anclar estos contenidos con experiencias de su vida cotidiana.</p>	<p>Narra situaciones en las que se ha sentido enojado.</p>
<p>DESARROLLO</p> <p>La docente preguntará qué hacen cuando se sienten enojados, y si dichas reacciones son adecuadas o no. Posteriormente les contará un cuento breve que incluya una estrategia de regulación de reacciones emocionales, como la <i>técnica de la tortuga</i>; tras lo cual los guiará para que la practiquen. Cada equipo elaborará una <i>mascota</i> del equipo; es decir, una tortuga que les ayudará a mantenerse calmados al momento de sentirse enojados; y le pondrán un nombre. La mascota de cada equipo estará disponible dentro del aula, durante todo el ciclo escolar, para guiar la técnica de la tortuga, en el momento que se requiera.</p> <p>Los alumnos hablarán de otras estrategias que pueden emplear al sentirse enojados. La docente los guiará con preguntas que los llevarán a reflexionar acerca de las consecuencias positivas de la regulación de las reacciones emocionales conductuales.</p>	<p>Menciona una estrategia de regulación de la experiencia o la reacción conductual derivadas del enojo.</p> <p>Reproduce adecuadamente la <i>técnica de la tortuga</i>.</p> <p>Menciona consecuencias positivas de la regulación de reacciones emocionales conductuales.</p>
<p>CIERRE</p> <p>La docente organizará un juego en el que se rete a los alumnos a expresar el afecto de diferentes formas, indicadas en tarjetas por medio de dibujos; por ejemplo: dando la mano, sonriendo, abrazando, etc.</p>	<p>Expresa el afecto de formas socialmente valoradas.</p>

ACTIVIDAD 20: MIS PREOCUPACIONES
ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN DE LA PREOCUPACIÓN

Introducción	Los niños necesitan conocer diferentes estrategias de regulación para disminuir la intensidad y frecuencia de sus emociones negativas. A través de la literatura previamente elegida y la fabricación de “muñequitas quitapesares” como estrategia de regulación de la preocupación, los niños comprenderán que todos podemos realizar cosas para modificar nuestras emociones.
Objetivo general	Apoya a quien perciba que lo necesita. Utilizará el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto. Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta.
Objetivos específicos	Toma consciencia de las estrategias que tiene para modificar sus propios estados emocionales de acuerdo con las demandas del contexto y las metas personales y adquirirá nuevas y las utilizará en escenarios reales. Comprende que las emociones pueden ser modificadas por acción de uno mismo, y que se requiere un proceso de aprendizaje. Aprende a pedir ayuda a los otros para regular el estado emocional.
Material	Un cuento infantil que trate sobre el tema de la preocupación; por ejemplo: <i>Ramón preocupación</i> de Anthony Browne. Fotografías de personas preocupadas Barritas de plastilina de diferentes colores (suficientes para todos los niños) Palillos Bolas pequeñas de <i>unicel</i>
Duración	1 sesión

Procedimiento	Indicadores de desarrollo de CE
<p>INICIO</p> <p>La docente mostrará dibujos o fotografías de personas preocupadas para introducir esta nueva emoción. Dará ejemplos de situaciones que generan preocupación y preguntará a los alumnos cuándo se han sentido preocupados ellos o sus papás.</p>	<p>Describe una situación que generalmente provoca preocupación.</p>
<p>DESARROLLO</p> <p>Se realizará la lectura del cuento permitiendo a los alumnos que anticipen los sucesos y hagan comentarios acerca del personaje y su historia. La docente hará preguntas que promuevan la vinculación de contenidos del libro de cuentos con la vida cotidiana de los niños. Posteriormente se abrirá un espacio para discutir sobre las estrategias para regular la preocupación, tras lo cual se iniciará la elaboración de las llamadas <i>muñequitas quitapesares</i> o <i>quitapreocupaciones</i>, con la plastilina, los palillos y las bolitas de <i>unicel</i>. Los alumnos contarán sus preocupaciones a las muñequitas que elaboraron.</p>	<p>Menciona una estrategia para regular la preocupación.</p>
<p>CIERRE</p> <p>De manera voluntaria algunos alumnos compartirán sus preocupaciones con el grupo, quien ofrecerá consejos para regular esta emoción.</p>	<p>Habla acerca de lo que le preocupa.</p> <p>Escucha a sus compañeros con atención y respeto.</p> <p>Propone una nueva estrategia para regular la preocupación.</p>

Anexo 2. Características del material para padres de familia

Para el trabajo con padres se elaboró una agenda de actividades que se entregó a cada familia. Esta agenda consiste en una recopilación de actividades dirigidas a fomentar el desarrollo de competencias emocionales en los preescolares. Todos los días de la semana, durante el periodo de implementación de este trabajo de intervención, tienen asignados una actividad distinta. En caso necesario, se adjunta el material que se requiere para realizar las actividades, en forma de anexo al final de la agenda.

Además, cada día representado en la agenda cuenta con un espacio para escribir las emociones experimentadas por el niño durante el día, así como las causas de las mismas. Esta sección sirve para guiar a los padres de familia al monitorear las emociones de sus hijos y al conversar sobre temas ligados a las emociones.

A continuación se presenta un ejemplo de la estructura de la agenda de actividades para padres:

Octubre

Miércoles 14

Actividad de hoy:

Observen juntos fotografías o un álbum familiar e identifiquen las emociones de las personas de las fotos. Traten de adivinar las causas de sus emociones.

¿Cómo dice el niño o niña que se siente hoy, y por qué se siente así?

Jueves 15

Actividad de hoy:

Pregunte al niño o niña qué cosas le hacen sentir alegre y hagan una lista. Lleven a cabo al menos una de ellas.

¿Cómo dice el niño o niña que se siente hoy, y por qué se siente así?
