

TESIS DOCTORAL

La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica

Mireya Abarca Castillo

Universitat de Barcelona

Marzo 2003

Directores:

Josefina Sala Roca

Rafael Bisquerra

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. DESARROLLO EMOCIONAL

1.1. INTRODUCCIÓN

La dimensión emocional de la persona es multifactorial, por tanto, realizar una descripción del desarrollo emocional implica la consideración de diferentes componentes. A nuestro entender cuando se analiza el desarrollo emocional, debe atenderse a cinco ejes básicos: 1) Cómo surgen las emociones; 2) Las emociones como "reacción" (es decir, la reactividad emocional o temperamento); 3) La expresión emocional en los diferentes momentos evolutivos; 4) Cómo se desarrolla la conciencia emocional, tanto de las propias emociones como de las emociones de los demás; y 5) Cómo se generan los procesos de autorregulación emocional.

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

En las próximas páginas revisaremos cómo evolucionan las emociones, la reactividad emocional, la comprensión emocional, la expresión emocional y la regulación de las emociones.

Existen varias obras que realizan excelentes revisiones del desarrollo emocional (Harris, 1989; Ortiz, 2001; Berk, 1999; Berger, 1997; Shaffer, 2002, entre otros) a los que

seguiremos para desarrollar este capítulo. La mayoría de las revisiones desglosan el desarrollo emocional en diferentes franjas de edad. Esta forma de abordar el desarrollo emocional tiene la ventaja de que el profesorado puede ubicar fácilmente a sus educandos en uno de estos períodos, pero tiene el inconveniente de que dificulta la comprensión de la secuencia evolutiva de las diferentes dimensiones.

En la revisión que desarrollaremos a lo largo de las próximas páginas estructuraremos el desarrollo emocional en tres amplios períodos (primera infancia, desde el inicio de la escolarización hasta la pubertad, así como, el inicio de la adolescencia), intentando al mismo tiempo estructurar el desarrollo emocional dentro de estas franjas de acuerdo a las diferentes dimensiones. Entre estas dimensiones se producen importantes solapamientos puesto que el desarrollo no es un proceso unidireccional ni lineal, sino que es un proceso complejo que emerge de la interacción de los múltiples componentes en este sistema dinámico del desarrollo humano (Ford y Lerner, 1992). A pesar de que esta revisión se estructure en temas, no se renuncia a señalar cómo las interrelaciones entre las dimensiones inducen un desarrollo sinérgico, aunque ello conlleve que en algunos momentos la información aportada pueda ser un tanto reiterativa.

La razón por la que se estructura esta descripción en tres períodos se debe a los importantes cambios que se producen en la vida del niño y que condicionan la trayectoria del desarrollo emocional. Así, a medida que los niños avanzan en la comprensión del lenguaje se incrementan las posibilidades de interpretar y valorar las propias emociones y las de los otros, promoviendo la aparición de las emociones autoconscientes o adquiridas. Al mismo tiempo el ingreso al sistema escolar supone un nuevo contexto, con unos parámetros diferentes: la evaluación que realiza el profesor de las acciones del niño y los compañeros, la comparación social, etc., así, aparecen nuevos conflictos, cuyo afrontamiento requiere de nuevas habilidades sociales y emocionales. Finalmente, la llegada a la adolescencia demanda de la consolidación de la personalidad ante los iguales y la inserción en el mundo de los adultos. En este período se generarán nuevas tensiones que pondrán a prueba las competencias emocionales adquiridas en las etapas previas.

Sin embargo, esta estructuración por períodos no supone unos límites fijos de edad. Nos referimos a épocas relacionadas con diferentes eventos, por lo que es difícil delimitar edades y no superponerlas en la descripción.

En el apartado sobre el surgimiento de las emociones, se ha optado por abordar el desarrollo de la reactividad emocional o temperamento, es decir, cómo se generan las emociones ante los estímulos externos (interacción social, incumplimiento de las expectativas, etc.), separada del reconocimiento emocional para facilitar la comprensión, pero indiscutiblemente están estrechamente vinculados. De hecho, todas las dimensiones del desarrollo emocional están relacionadas entre sí y se pueden considerar como las "dos caras de la misma moneda". En el caso de la comprensión emocional se sigue el camino que realiza el bebé desde la percepción y reconocimiento de las emociones faciales, los tonos de voz, contactos, etc., hasta la comprensión más elaborada de la emoción, que implica, no sólo ser consciente de esa vivencia emocional, sino también comprender las causas que provocan determinadas emociones. La expresión emocional está muy vinculada a la reactividad emocional, sin embargo, consideramos que la expresión tiene suficiente entidad como para ser abordada separadamente. En esta revisión veremos que inicialmente la expresión emocional se corresponde a *señales emocionales* -tal y como prefiere denominarlas Campos (1983)- que están mediatizadas por la intensa relación afectiva con la figura de apego y que evolucionan a una forma de expresión más regulada sobre la base de las normas sociales. Dentro de este apartado hemos incluido también el control de impulsos. Esta competencia emocional se enlaza estrechamente con la regulación emocional. Sin embargo, el control de impulsos responde más bien a una regulación de la acción, es decir, de la conducta externa u observable que pudiera estar inducida por la emoción, mientras que la regulación emocional se refiere al conjunto de estrategias para generar o transformar las emociones que vivencia la persona y, consecuentemente, se trata más de un proceso interno, aunque muchas estrategias implican una fuente de regulación externa.

1.2. EL DESARROLLO EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA

Entre las dotaciones heredadas con las que el recién nacido llega al mundo, las emociones básicas son fundamentales para asegurar su subsistencia. Sus manifestaciones de miedo, alegría, etc. suscitan el acercamiento y vinculación del cuidador. Poco a poco, con el desarrollo cognitivo y las múltiples interacciones sociales, el bebé va diferenciando las emociones, mejorando su comprensión y expresión.

1.2.1. LAS EMOCIONES EN LA PRIMERA INFANCIA

Los seres humanos nacemos con unas predisposiciones innatas perceptivas, motoras y cognitivas del mismo modo que nacemos con ciertas habilidades sociales básicas, que nos permiten responder a los eventos más significativos y trascendentes del crecimiento y desarrollo humano. Las emociones básicas forman parte de este bagaje con que nos han legado nuestro antepasados más lejanos.

Las emociones básicas son entendidas como aquellas emociones que pueden inferirse directamente de las expresiones faciales como son la alegría, el interés, la sorpresa, el miedo, la ira o cólera y el malestar o enfado (Campos y otros, 1983) y son comunes a todas las culturas. Así lo demostró Darwin, (1872) en su estudio orientado a determinar si las emociones eran innatas o adquiridas. Darwin escribió a diplomáticos de diversos países y culturas solicitando el envío de dibujos de expresiones corporales y faciales de personas en diferentes estados emocionales. A partir de la similitud de las expresiones en diferentes culturas estableció la existencia de unas emociones innatas que poseen carácter universal puesto que se observaban en todas las culturas. En esta misma línea de trabajo, Darwin analizó las expresiones en los animales, llegando a la conclusión de que estas emociones innatas habían surgido en el transcurso de la filogénesis con lo que habría las puertas al estudio de éstas en animales.

En una investigación similar, en el que observaba las expresiones faciales de los recién nacidos, Izar (1982) obtuvo resultados que coinciden en la existencia de unas emociones básicas. Los recién nacidos ya sonríen, expresan asco y malestar, y hacia el primer mes manifiestan sorpresa, interés, alegría y, con menos frecuencia e intensidad, señales de tristeza y miedo.

No obstante, algunos autores, como Ortiz (2001: 99), plantean que en los bebés la relación directa entre expresión emocional y experimentación de esa emoción no está totalmente probada. La expresión emocional de los recién nacidos no siempre responde a un estímulo determinado. Así, en las primeras semanas de vida los bebés también sonríen dormidos, muestran sorpresa tanto ante lo extraño como a lo familiar y, frente a la restricción de los movimientos, éstos reaccionan con expresión de rabia, pero también con muestras de tristeza. En este sentido, Camras (1994) considera que las configuraciones emocionales aparecerían prematuramente, aunque estas señales no necesariamente son indicadores fiables de la vivencia de una determinada emoción, o no necesariamente se corresponden con la situación a estimular. Este autor hipotetiza que la expresión de la emoción no se vincularía con la evaluación de la situación hasta un período más avanzado de madurez.

El vínculo de apego, que se genera con el cuidador desde el momento del nacimiento, y los estímulos sociales aportados por éste serán una fuente importante de emociones afectivas. El vínculo de apego es una fuerte ligazón emocional que los bebés sienten por las personas especiales de su vida. Esta relación se inicia con la madre en el momento del nacimiento, y se va fortaleciendo gradualmente en el proceso de satisfacción de las necesidades fisiológicas y afectivas. Este vínculo afectivo se consolida alrededor de los seis meses. La generación del vínculo de apego con la madre y la interiorización de este tipo de ligazón se constituirá en un modelo que mediatizará las futuras relaciones afectivas que establezca el niño, con amigos, pareja, hijos, etc. (Berk, 1999: 551; Shaffer, 2002: 158; Berger, 1997: 280).

El miedo casi no existe en los recién nacidos, pero se incrementa hacia los ocho meses, suscitado por el desarrollo de las estructuras de memoria que le permiten discriminar y

asociar mejor la situación experimentada con hechos anteriores, como predecir la desaparición de la figura de apego. Debido a esta anticipación que puede hacer de la conducta de los demás, entre los siete y doce meses, el bebé empieza a darse cuenta de las causas que le ocasionan malestar. Esta intuición le lleva a desplegar algunas conductas rudimentarias de autorregulación para reducir los efectos de las emociones negativas, como movimientos automáticos de succión, balanceo o alejamiento de los estímulos perturbadores.

Al principio, el sentido del yo está relacionado con sus posesiones y acciones, por lo que continuamente están dando a conocer a los otros niños cuales son sus pertenencias y las actividades que pueden realizar. Esta comprensión de la existencia de un "yo" separado de los "otros" impulsará las habilidades emocionales y sociales. Estas habilidades van a ser la base para el aprendizaje de la cooperación en el juego, la resolución de disputas por los juguetes, etc., (Brownell y Carriger, 1990; Caplan y otros, 1991).

Con el desarrollo de la conciencia de sí mismo -o él yo categórico- y el desarrollo del lenguaje y la interacción social, entre los dieciocho y veinticuatro meses surgen las emociones *autoconscientes o sociomorales*, como la vergüenza, el orgullo, la envidia, la culpa, etc. Estas emociones se denominan *autoconscientes*, porque para vivenciarlas es necesario que se haya desarrollado la conciencia del yo como persona diferente a las demás, y una incipiente capacidad para valorar la propia acción. Lewis y otros, (1989) señalan que las emociones autoconscientes más sencillas, como la turbación, precisan solamente del sentido del yo. Sin embargo, otras emociones autoconscientes como el sentido de culpa, orgullo, vergüenza, etc. requieren además de la comprensión de las reglas y criterios para autoevaluar la conducta. Es por ello que estas últimas no aparecen hasta los tres años de edad. En este proceso inicial autoevaluativo tiene mucho peso la opinión de los padres, puesto que el niño utiliza el criterio de los cuidadores para evaluar su conducta como positiva o negativa. En este sentido, las investigaciones señalan que los niños en una primera etapa sólo manifiestan conductas autoevaluativas ante la presencia de un adulto (Harter y Whitesell, 1989; Stipek y otros, 1992).

El desarrollo de la conciencia del yo inicialmente se basa en las características más visibles que diferencian a las personas (edad, sexo, etc.) que a su vez serán la base del autoconcepto y su evaluación emocional, la autoestima. Posteriormente esta conciencia de sí mismo se diferenciará para ajustarse en términos de disposiciones y rasgos de personalidad, actitudes y valores, etc., y progresivamente irán identificándose a sí mismos como simpáticos, tímidos, trabajadores, etc. (Berk, 1999: 576)

1.2.2. LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA

La comprensión emocional se desarrolla paralelamente a la expresión. El reconocimiento y comprensión emocional precisan de la maduración de las capacidades perceptivas que le permitan al bebé observar y reconocer las expresiones emocionales. Así, el reconocimiento facial se inicia en el segundo mes de vida, cuando los bebés dirigen su atención hacia la parte interna de las caras, y comienzan a diferenciar las expresiones faciales, y a los pocos meses, ya son capaces de captar el tono afectivo de sus padres.

La comprensión emocional incide también en el desarrollo del yo. El conocimiento de sí mismo se desarrolla de forma interrelacionada a la interacción social, a través de las experiencia de los recién nacidos con las personas que les cuidan, si bien inicialmente esta relación es una percepción muy elemental de los hechos y las personas. Las investigaciones señalan que hacia los seis meses los niños logran darse cuenta de que su existencia es independiente de los objetos y de las personas con las que se relacionan habitualmente. Este inicio de la conciencia de si mismo como entidad diferente a los otros genera una especie de rutinas interactivas con las personas más cercanas, por medio de las cuales aprenden que sus conductas producen reacciones previsibles en los demás. Es decir, los bebés adquieren información sobre su yo social basándose en la forma en que las otras personas responden a sus manifestaciones emocionales (Shaffer 2002: 174).

Entre el cuarto y el séptimo mes, los bebés son capaces de asociar las expresiones emocionales faciales a su significado emocional y responder pertinentemente a las muestras de afecto (Berger, 1997: 257). El vínculo que se genera entre la madre y el niño al compartir estados afectivos promueve la emergencia de la empatía de la que hablaremos más adelante. El niño interpreta las situaciones como seguras o peligrosas en función de las expresiones emocionales de la madre, y las manifestaciones emocionales del niño ante estas situaciones es una reproducción vicaria de la expresión de la madre. Las manifestaciones faciales y expresiones verbales de la madre contienen referencias sociales que comunican al niño cada vez que dirigen la conducta de éste hacia determinados estímulos o eventos. Esta información que transmite la madre sobre el contexto favorece la comprensión del ámbito físico y social (Ortiz, 2001: 101).

A los dos años los niños tienen una comprensión muy limitada de la diferencia entre vida mental y conducta. Creen que las personas se comportan de forma consistente con sus deseos y no entienden que las creencias que tiene la persona observada puede afectar a estas acciones (Wellman y Woolley, 1990). El desarrollo de la teoría de la mente se inicia en esta época, pero tiene un desarrollo prolongado que se extiende hasta la pubertad. No será hasta los tres o cuatro años cuando las ideas sobre cómo funciona la mente empezarán a estar suficientemente organizadas y diferenciadas como para calificarlas de teoría.

Las respuestas empáticas se originan tempranamente aunque su desarrollo es extenso. Es frecuente observar que muchos recién nacidos lloran cuando oyen llorar a otros bebés, pero se trata de una conducta mimética. En los primeros meses los bebés se muestran acongojados cuando observan llorar a otro niño, aunque no intentan consolar al niño que llora, más bien buscan alivio para sí mismos puesto que no han logrado aún la diferenciación entre el yo y los otros. A partir del primer año, cuando se desarrolla la autoconciencia, el niño empieza a manifestar algunas conductas de consolución hacia la persona que expresa tristeza. Con el desarrollo cognitivo y la adquisición del lenguaje estas conductas empáticas se van haciendo progresivamente más reflexivas y complejas. El lenguaje hablado permite el acceso al juego simbólico. Definido como la habilidad para representar estados emocionales de los otros, asignar un rol ficticio a un personaje

inventado y compartir la representación de papeles. El juego simbólico aporta mayor comprensión empática, la que a su vez facilita el desarrollo de las habilidades sociales de relación interpersonal, puesto que, representar a un personaje implica imaginarse las emociones y reacciones de otras personas, basándose en la propia experiencia emocional. Así pues, la adquisición del juego simbólico es otro de los determinantes para la emergencia de la empatía, ya que, los niños se toman a sí mismos como referencias y asumen las cualidades de las personas a las que imitan o representan (Harris, 1989: 67).

A partir de los dieciocho meses los niños hablan sobre sus propios estados de ánimo y respecto a las emociones de otras personas. Esta interacción verbal otorga al niño la posibilidad de ampliar la comprensión de sus propios estados afectivos, así como la capacidad para identificar y dirigir sus emociones, e incluso modificar los estados anímicos de otras personas a través de actitudes de consuelo o diversión (Ortiz 2001: 105).

El desarrollo de la comprensión emocional promueve el desarrollo de la conciencia de sí mismo que, como ya hemos señalado, conjuntamente con el desarrollo social promoverá, entre los dieciocho y veinticuatro meses, el surgimiento de las emociones sociomorales o autoconscientes. Esta interrelación del desarrollo de la comprensión emocional y la conciencia del yo es bidireccional. En este período el niño no sólo siente y expresa las emociones, sino que además es capaz de interpretar y evaluar sus estados emocionales internos, pudiendo de esta manera valorar los efectos que provocan sus conductas. La experiencia subjetiva surge gracias a la consolidación de la conciencia de sí mismo, puesto que experimentar una determinada emoción, implica conocerse a sí mismo y haber desarrollado cierta capacidad para evaluar lo que siente y, al mismo tiempo, haber alcanzado cierto dominio del lenguaje comprensivo y expresivo para proporcionar a la emoción que se experimenta el significado socialmente convenido (Ortiz 2001: 104).

1.2.3. LA REACTIVIDAD EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA

El estilo de reactividad emocional relativamente estable es conocido como *temperamento*. Este se configura sobre la base de la interacción de los factores genéticos y ambientales. Así el estilo temperamental del niño suscitará un tipo concreto de reacción en el entorno (reacción que será diferente de acuerdo al temperamento y la cultura del adulto), que a su vez incidirá y modelará el temperamento del niño (Ortiz, 2001:118).

La comprensión emocional, la reactividad emocional y la expresión emocional conforman un bucle difícilmente separable (Rothbart y Derriberry, 1981).

Durante el primer mes de vida los bebés reaccionan con expresiones sonrientes o de satisfacción ante el tono emocional y el contacto afectivo de los padres, al tiempo que empiezan a discriminar las expresiones faciales en las interacciones cara a cara. Así, a finales del primer mes las sonrisas responden a estímulos concretos u objetos interesantes, dando paso en el segundo mes de vida a la sonrisa social, con lo que aumentan las expresiones de alegría en situaciones sociales específicas y con personas conocidas. Este incremento en las manifestaciones de alegría es interpretado por diferentes estudios como un indicador de una mayor disposición a comunicarse (Lewis y Michalson, 1983; Emde y Harmon, 1972). Entre el cuarto y el séptimo mes de vida es cuando los bebés pueden reconocer e interpretar el significado emocional de las expresiones faciales, y congruentemente reaccionan de forma más precisa e intensa. Así, frente a expresiones de alegría, los bebés reaccionan con expresión de alegría agitando las extremidades, y fijando la mirada por más tiempo en la cara de la persona que induce esta emoción, y ante las expresiones de rabia los bebés también muestran expresión facial de rabia y permanecen estáticos. Así, las expresiones de tristeza de la madre incitan les inducen al llanto, succión o movimientos de masticación. Esta angustia aparece asociada, entre los cuatro y siete meses, a los enfados y dirigida hacia la persona u objeto causantes del malestar. La aparición del lenguaje contribuye a que el

niño genere nuevas formas de expresar afecto y consolide las estrategias estimuladas en la interacción conjunta con la madre (Ortiz, 2001: 101).

1.2.4. LA EXPRESIÓN EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA

La experiencia de Izar (1982) indicaba que las emociones primarias se pueden observar en las conductas expresivas de los bebés recién nacidos. Así el bebé realiza sus primeras manifestaciones "comunicativas" a través de las expresiones emocionales.

La expresión y la comprensión emocional son procesos que se desarrollan entrelazados. En la medida en que el bebé manifiesta las emociones obtendrá determinadas respuestas de sus cuidadores que constituirán una fuente retroinformación que a su vez le permitirá orientar sus expresiones. Estas primeras manifestaciones del bebé se corresponderían más a lo que Campos (1983) denomina *señales emocionales*, en el sentido que sirven de estímulo para iniciar conductas de acercamiento y recibir atención por parte de los padres. No obstante, como ya hemos señalado, Camras (1994) considera que esta expresión emocional inicial aún no estaría del todo vinculada a la interacción con los cuidadores. Mediante la formación del vínculo de apego aparecen manifestaciones de satisfacción o alegría en respuesta a las atenciones de los cuidadores apareciendo en el segundo mes la sonrisa social. Como comentábamos en el apartado anterior, las manifestaciones emocionales del bebé inicialmente suelen ser respuestas miméticas, para ir diferenciándose paulatinamente. Esta expresión emocional se va enfatizando en los meses posteriores. De esta forma, aunque normalmente los enojos aparecen sobre los dos meses, cuando alcanzan mayor intensidad y espectacularidad es entre los siete y los diecinueve meses (Izar, y otros, 1987) período que se caracteriza por la aparición de diferentes miedos, ansiedades o enfados, como resultado de la mayor capacidad para asociar las causas que provocan malestar.

Algo similar ocurre con las expresiones de angustia que hacen su aparición entre el cuarto y séptimo mes de vida, enfadándose y poniendo cara de angustia que dirige a la persona u objeto que le ha ocasionado el malestar (Stenberg y Campos, 1990). Esta mayor expresividad emocional se sustenta en un mayor desarrollo cognitivo, lo que posibilita que el bebé perfeccione sus habilidades para controlar los comportamientos de las personas que le rodean (Alessandri, Sullivan y Lewis, 1990).

La interacción social interviene en el modelado de las expresiones emocionales. Generalmente son las madres las que regulan las expresiones emocionales de los hijos a través de juegos y sus propias expresiones de alegría, interés, sorpresa, etc; de este modo, el niño imita el modelo materno (Ortiz, 2001:103). Es por ello que elevados niveles de alegría materna se relacionan con altos índices de alegría en los bebés. A medida que el niño crece, la madre va respondiendo más a las señales emocionales de interés, alegría y sorpresa y menos a las expresiones emocionales negativas, como la cólera o la tristeza. Consecuentemente, los niños van regulando su expresión emocional en función de la aceptación o rechazo por parte de sus cuidadores. En este sentido, algunos autores como Malatesta y Haviland (1982) ponen de manifiesto el papel de los cuidadores en las diferencias de género observadas en la expresividad emocional. Según estos autores, las madres suelen mostrar más expresiones de alegría con las niñas, explicándose de esta forma las mejores habilidades sociales que poseen las niñas, la superioridad en el rendimiento afectivo y la mayor tendencia a sonreír. Con respecto a la cólera, las madres responden a la cólera de las niñas con evitación e interrupción de la interacción, con lo cual éstas aprenden muy pronto que la expresión de cólera pone en riesgo las relaciones interpersonales, mientras que con los niños las madres muestran más expresiones de interés. Sin embargo, debe considerarse que las interacciones son bidireccionales y por lo tanto, es posible que la manifestación afectiva de los cuidadores con las niñas respondan a una hipotética mejor comunicación emocional de las niñas.

El autocontrol (inhibición de los impulsos) inicialmente aparece en forma de conformidad al ser conscientes de los deseos del cuidador y obedeciéndole voluntariamente, pero una vez que el niño percibe cierta autonomía suelen no hacer caso de las órdenes de los padres. A medida que se desarrolla el lenguaje y el habla privada,

el niño puede darse órdenes del mismo modo que hacen los adultos, desarrollando la capacidad de autocontrol en el transcurso del tercer año de vida, tal como se observa en su capacidad para retardar las gratificaciones.

1.2.5. LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA

La autoregulación es la habilidad para gestionar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de forma adaptativa y flexible tanto en contextos físicos como sociales. Un nivel óptimo de autorregulación contribuye a la sensación de bienestar, autoeficacia o confianza en sí mismo (Saarni: 1997). Éste es un proceso que requiere de la capacidad para descentralizar la atención del estímulo que ocasiona la emoción, cambiando el foco de atención hacia otros objetos, personas, pensamientos o metas, para conservar niveles tolerables de emocionalidad y mantener la estabilidad del organismo (Thompson, 1994).

En el desarrollo de la autorregulación intervienen factores madurativos (fisiológicos), psicológicos y especialmente factores interactivos. Desde la perspectiva del aprendizaje social, la regulación emocional es un proceso que se genera en la interacción con la figura de apego (Ortiz, 2001:102; Shaffer, 2002:117), lo cual mediatizará las estrategias autorreguladoras más utilizadas en este primer período. En esta primera etapa la expresión emocional del niño, actúa como estímulo emocional para que los cuidadores acudan a regular sus sensaciones excesivas, es decir, la regulación emocional es fundamentalmente externa.

Dado que las emociones surgen mayoritariamente en contextos interactivos, las diferentes estimulaciones, o la excesiva estimulación, suelen provocar emociones que desbordan al niño. Si bien es cierto que los recién nacidos poseen estrategias innatas que les permiten regular sus emociones y aliviar el malestar, tales como cerrar los ojos, succionarse el dedo, balancearse, etc., estas capacidades resultan insuficientes. Por ello, en una primera etapa dependen de la atención de los cuidadores para moderar la

activación emocional y controlar la tensión interna provocada por las emociones negativas (Ortiz, 2001:102; Shaffer, 2002: 117). Al comenzar a tener una cierta independencia motriz, el bebé podrá acercarse o apartarse de los estímulos que le generan las emociones negativas, iniciando así una relativa independencia en la regulación emocional.

La relación de apego tiene unas características altamente sensitivas, como las miradas prolongadas y mutuas, los contactos corporales y afectivos, la interpretación que hace la madre de los estados afectivos, y las respuestas que ésta despliega para modular la activación emocional del bebé. Todos estos son factores que promueven un verdadero proceso de sintonía emocional. En estas interacciones madre-hijo frecuentemente se producen sobreexcitaciones, las mismas que el cuidador intenta modular con sus respuestas, favoreciendo así la tolerancia a una mayor activación emocional (Ortiz, 2001: 102-103).

El vínculo de apego desempeña un papel decisivo en el desarrollo de la regulación emocional. Esta relación íntima entre madre e hijo, que se caracteriza por el afecto mutuo y el deseo de estar cerca (Shaffer, 2002: 126), fomenta en el niño un sentimiento de confianza de forma que los estados de alteración emocional que le inquietan pueden ser controlados. Esta convicción a su vez provoca que el niño oriente todas sus expectativas sobre el cuidador, que normalmente suele ser la madre, para que le atienda cuando lo necesite, para regular y modificar sus estados de angustia interna. Esta situación ocasiona una fuerte dependencia hacia la madre. Por ende, entre los seis meses y los dos años, cuando el vínculo de apego se ha consolidado, aparece la ansiedad por la separación de la madre.

La calidad de esta relación está condicionada por factores temperamentales y ambientales, pero sin duda uno de los más importantes es la capacidad de la madre para responder con emociones positivas y acertadas frente a las exigencias de regulación del niño. Estas respuestas van a ser determinantes para que el bebé pueda generar el sentimiento de control sobre sus propios estados emocionales (Ortiz, 2001: 121). Con la finalidad de que los niños descubran formas de regulación autónoma, las madres

realizan un proceso de interacción conjunta hacia otras personas y objetos, dirigiendo la atención de los niños e induciéndoles estados emocionales positivos y la modulación para regular la afectividad negativa. Estas experiencias inducen al niño a descubrir formas de distracción a través del juego y la exploración como estrategias autorreguladoras que pueden utilizar independientemente. Gradualmente los niños van utilizando esta forma más autónoma de entretenimiento como estrategias autorreguladoras y con menos emocionalidad negativa, mientras esperan la satisfacción de sus necesidades (Ortiz, 2001: 103).

Una interacción sobrestimulante e intrusiva, o la no implicación en el cuidado del bebé, comporta la desorganización del vínculo y genera vínculos evasivos o de oposición. En el tipo de interacción que establece la madre o el padre con el bebé, intervienen diversos factores como: la existencia de familiares o personas que les den soporte en sus tareas parentales, el temperamento propio del bebé y la propia historia de cómo se vincularon con sus cuidadores. El establecimiento de una relación parental positiva posibilitará el desarrollo emocional y social del niño.

Como anteriormente comentamos, entre los siete y los doce meses el niño empieza a ser capaz de discriminar mejor las causas que le generan malestar y con ello aumenta la eficacia del repertorio de conductas reguladoras de las emociones negativas, añadiendo a conductas como la succión y el balanceo, el alejamiento del estímulo perturbador o acercamiento a la fuente de consuelo (la madre) cuando tiene una cierta movilidad. Así, hacia finales del primer año el incremento motriz, como gatear y andar, permite a los niños regular las emociones de forma más eficiente, puesto que voluntariamente pueden acercarse o retirarse de los estímulos (Berk, 1998: 527).

El desarrollo cognitivo potencia la capacidad del bebé para anticipar los sucesos. Esta anticipación se transforma en desconfianza, miedo o ansiedad ante los extraños. Pero esta ansiedad no la manifiesta delante de todos los extraños, y así no suele ocurrir con otros niños. Esta emoción genera una fuerte dependencia del niño hacia la madre, originando entre los seis y catorce meses la ansiedad por la separación de la madre. Para el bebé, la madre es una base segura para explorar y refugiarse, a la par que el niño

utiliza las expresiones emocionales de ésta para atribuir significado al entorno social, referencia que guiará su propia conducta (Feinman, 1985; Klinnert y otros, 1983). Ante la expresión de miedo de la madre, el niño permanece sujeto a ella, mientras que si la observa conversar alegremente con el extraño puede explorar a una cierta distancia (Walden y Ogan, 1988). El miedo a los extraños y la utilización de las señales emocionales de la madre como referente de confianza para explorar forman parte del sistema de adaptación al entorno, dado que el miedo actúa como controlador de la necesidad compulsiva de los bebés a alejarse (Berk, 1999: 524). Desde la perspectiva etológica, la coincidencia temporal en la atribución del significado social al entorno o referente social y el período en que los niños comienzan a desplazarse se considera una estrategia adaptativa innata para proteger a la especie de numerosos peligros en su conducta exploratoria natural (Berger, 1997: 258)

Durante la primera infancia los niños pueden generar pocas estrategias para regular las emociones por sí mismos y requieren de la regulación externa aportada por los adultos. Posteriormente, en la época escolar van a incrementar y a experimentar sus propias estrategias en las diversas interacciones sociales por medio de las cuales detectan las tácticas que mejor les funcionan. Con la aparición del lenguaje y la posibilidad de hablar de las emociones propias y de los otros se inicia un nuevo camino en la regulación emocional, tanto de las propias emociones como de las emociones de los demás. En la medida que el niño interioriza el lenguaje, podrá acceder al habla privada, ampliando su capacidad de comprensión y, por ende, podrá representar mejor sus estados emocionales y darse cuenta de las emociones que experimentan otras personas. A su vez, este progreso incidirá en el perfeccionamiento de las habilidades para autorregular las emociones.

La investigación en psicopatología infantil establece que los déficit en la autorregulación se asocian con algunos trastornos psicopatológicos específicos y problemas conductuales. Según Eisenberg y colaboradores (1997) se distinguen dos categorías de trastornos: internalizadores y extenalizadores. Los primeros se refieren a problemas internos tales como la ansiedad, introversión excesiva, depresión y problemas psicosomáticos, los que son provocados por emociones negativas, tales como

la ira, ansiedad, tristeza, etc., y/o por deficiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que impiden una autorregulación adaptativa. Los trastornos externalizadores son producidos por la carencia de modelos de regulación externa o por exceso de control externo de la conducta en la primera y segunda infancia, conduciendo a la inhibición o a una hiperregulación de los comportamientos.

En el otro extremo se sitúan los trastornos externalizadores, definidos como aquellas conductas que se muestran externamente como la hiperactividad, la agresión, los comportamientos antisociales, etc. Son estados psicológicos que se activan en las situaciones sociales, con expresiones emocionales hostiles, como muecas faciales de desagrado y sorpresa. Estos trastornos están asociados a un déficit en la comprensión de las propias emociones y, por ende, en la vivencia y expresión de la emocionalidad negativa. La falta de inhibición de las conductas socialmente inadecuadas se produciría por la falta de modelos adaptativos de autocontrol acordes con la situación social.

Ciertamente los niños con escasa capacidad de regulación emocional, negativa, intensa o cambiante son menos aceptados por sus iguales que otros niños con habilidades sociales adaptativas. En un estudio longitudinal, en que se asociaban las reacciones de ira y la aceptación social en niños de cuatro a seis años, los investigadores observaron que aquellos niños que eran descritos por sus profesores con menos manifestaciones de emociones negativas, presentaban mayor capacidad atencional y coping constructivo, conductas consideradas por los adultos como las más apropiadas socialmente. Asimismo, estos niños eran los más apreciados por sus iguales (niños/niñas). En cambio, los niños que manifestaban una intensa emocionalidad negativa, bajo coping constructivo y pocas habilidades sociales presentaban escasa aceptación entre los iguales.

1.3. EL DESARROLLO EMOCIONAL DESDE LA ESCOLARIZACIÓN HASTA LA PUBERTAD

El desarrollo emocional desde los tres años a la pubertad coincide con la etapa preescolar y escolar. A medida que los niños perfeccionan el conocimiento de sí mismos, el mundo social también se diversifica con la introducción de nuevos contextos y personas. Estos nuevos ambientes generan una serie de cambios, tanto personales como contextuales. Surgen nuevos objetivos, progresa la comprensión y la regulación emocional, varían las expresiones emocionales y aumentan las manifestaciones empáticas.

1.3.1. LAS EMOCIONES DESDE LA ESCOLARIZACIÓN HASTA LA PUBERTAD

La ocurrencia de las emociones autoconscientes, que hacen su aparición hacia los dos años de edad con el reconocimiento del yo, se desarrollan aún más con la capacidad de comprender las normas y evaluar la propia actuación en función de las impresiones que estas emociones generan. Esta evaluación inicialmente depende de la intervención y presencia de los adultos, sin embargo, a los seis años de edad los niños manifiestan estas emociones autoconscientes independiente de la presencia de otras personas (Graham, Doubleday y Guarino, 1984).

Un aspecto relevante, estimulado por el surgimiento de las emociones autoconscientes-evaluativas, es la relación con la atribución de logro, que a su vez, sustentará la autoeficacia percibida. Tal como lo señala Berk (1999: 526), las emociones básicas o primarias de alegría o tristeza acompañan al éxito o al fracaso independientemente del desafío de la tarea, pero hacia los tres años, el éxito o fracaso obtenido se relaciona con el grado de la dificultad de la tarea. De este modo, si el niño percibe que ha resuelto exitosamente una tarea difícil, se sentirá orgulloso de si mismo, de igual forma que

sentirá mayor vergüenza si fracasa en una tarea fácil (Lewis, Alessandri y Sullivan, 1992).

Por otra parte, el sentimiento de culpa es activado por el desarrollo de la capacidad para empatizar. La culpa empática se origina en el momento en que el niño experimenta pesar por el sufrimiento de los otros y se siente responsable del mismo. Este hecho se observa alrededor de los tres años, cuando el niño hace intentos para reparar el daño ocasionado (Ortiz, 2001: 105).

La función reguladora de las emociones sociomorales está supeditada a factores socioafectivos de aprobación-reprobación en función de los comportamientos socialmente establecidos. Estas valoraciones se internalizan durante la crianza a través de la transmisión e interpretación de los referentes sociales, ya que son los adultos quienes muestran al niño cómo y cuándo comportarse de una forma determinada. Las situaciones en las que los cuidadores fomentan que los niños experimenten tempranamente emociones como la vergüenza y la culpa varían de acuerdo a cada cultura y a la propia escala de valores de la familia (Ortiz, 2001: 105; Berk 1999: 525).

La comprensión de sí mismo evoluciona de forma importante en esta etapa gracias a las mayores competencias lingüísticas y a la interiorización del lenguaje. Asimismo, en esta etapa se produce un incremento de las interacciones sociales y, con ello, la formación del autoconcepto. En la formación del autoconcepto tendrá un papel importante el desarrollo cognitivo, que interviene sobre la forma en que realizamos los procesos reflexivos sobre el yo, y en el modo en cómo se estructuran estos conceptos y la interacción social. Mead (1934) consideraba que el autoconcepto está relacionado con lo que creemos que las personas significativas de nuestra vida piensan sobre nosotros. Mead llamaba a este concepto "yo reflejado" u "otro generalizado". Desde este marco conceptual, los niños empiezan a formar el autoconcepto cuando pueden comprender las actitudes que los otros tienen hacia ellos, es decir, se requiere de la *toma de perspectiva* -imaginar qué es lo que los otros piensan sobre nuestro "yo"-. Con la incorporación del niño a contextos diferentes al familiar, como la escuela, los niños buscan a más personas para obtener información sobre sí mismos.

En esta época el niño empieza a construir su autoconcepto a partir de la suma total de las comparaciones que realiza con sus iguales, en función de sus atributos, talentos, aptitudes, apariencia, posesiones y familia que le definen; lo que a veces puede llevar a experimentar sentimientos de inadecuación, fracaso, vergüenza, humillación, etc., (Saarni, 1997). Al inicio de la etapa preescolar, el niño basa su autoconcepto en características concretas como el nombre, la apariencia física, sus posesiones y conductas ("voy al colegio" o "ayudo a mi mamá") (Keller, Ford y Meacham, 1978). Posteriormente, a los ocho o diez años de edad, y a medida en que se incrementa la comprensión emocional y social, el niño incorpora más aspectos de personalidad. En un primer momento este proceso destaca por la alusión a competencias observables ("soy bueno en matemáticas" o "juego bien al fútbol"), para luego definirse en función de los atributos psicológicos ("soy simpático" o "soy inteligente") (Berk, 1999: 580-581).

La autoestima, la evaluación emocional del autoconcepto, es uno de los aspectos más relevantes del desarrollo socioafectivo. De hecho, la autoestima influye en las experiencias emocionales, en los comportamientos sociales y escolares, y en el ajuste psicológico a largo plazo. Al principio de la niñez la autoestima es muy alta, después disminuye ligeramente en los primeros años de escuela, cuando toman una especial relevancia las comparaciones sociales con los niños y los juicios del profesor en función del rendimiento académico y la conducta de los demás compañeros (Stipek y MacIver, 1989). No obstante, esta disminución de la autoestima no es tan importante como para generar perjuicios en el desarrollo normal del niño, y en la mayoría de los casos hacia los nueve años ésta se vuelve a incrementar (Nottelmann, 1987). Sin embargo, con el cambio de etapa educativa (de primaria a instituto de secundaria), la autoestima vuelve a disminuir transitoriamente.

En la época preescolar esta autoestima se diferencia en función de qué aspecto del yo es considerado por los demás. Al parecer inicialmente se formarían una serie de autoestimas separadas entre sí, para integrarlas posteriormente en una impresión general (Harter, 1990). Hacia los siete años ya se observa una autoestima relacionada con las competencias, diferenciada de una autoestima social (Harter, 1982). Los investigadores del tema coinciden en que a los ocho años existen al menos tres autoestimas separadas -

académica, física y social- que se van perfilando en los años sucesivos y organizándose en una estructura jerárquica (Berk, 1999: 583).

En el período escolar, la autoestima académica tiene una gran relevancia en los procesos de aprendizaje, puesto que se vincula de forma importante a la motivación a través de la *autoeficacia percibida* -las atribuciones que realizan los niños del resultado de sus esfuerzos- y de la *motivación de logro* que se genera. Como veremos, la autoeficacia percibida y la motivación de logro están mediatizadas por la interacción con los padres, iguales y profesores.

La autoeficacia percibida se refiere a la percepción personal de cuán competente se es en la realización de una tarea determinada. Cuando la dificultad de la tarea sobrepasa desmedidamente el nivel de autoeficacia percibida, el niño se desmotiva. Lo mismo ocurre si el nivel de dificultad de la tarea está por debajo de las competencias autopercibidas. Para mantener una adecuada motivación en las actividades escolares asegurar la motivación y el progreso en los aprendizajes escolares, la tarea debe suponer un reto, pero un reto accesible, es decir, la dificultad debe estar en consonancia con la autoeficacia percibida de cada niño. Si un niño es competente, pero tiene una baja autoeficacia no logrará avanzar en los aprendizajes.

La autoeficacia percibida está íntimamente relacionada con las atribuciones de logro de los resultados. Si la retroalimentación aportada por las personas significativas (padres, profesores) refuerza la percepción de autoeficacia, entonces los niños se adjudicarán niveles óptimos de competencia en las actividades importantes, asumiendo el trabajo y el empeño como una filosofía de vida. Si una persona crece experimentando que el logro de sus objetivos es acompañado de sentimientos positivos, esta persona tiene más probabilidades de desarrollar un estilo positivo de evaluación y de experimentar un sentimiento subjetivo de bienestar. Si posteriormente debe enfrentarse con circunstancias difíciles, tendrá la resistencia a la adversidad y, por ende, mayores oportunidades de solucionar el problema (Saarni, 1997). Estas atribuciones de logro pueden ser internas, si los buenos resultados son concebidos como producto del esfuerzo o de la habilidad, o externas, si los logros son atribuidos a las características de la tarea, a la buena suerte, u otras personas, etc. Cuando la atribución de logro subraya

la atribución interna, es decir, adquiere el convencimiento de que la habilidad mejora con el esfuerzo, la motivación de logro aumenta, puesto que el niño percibe que tiene control sobre sus resultados. Si por el contrario la atribución es fundamentalmente externa, o se atribuye a una mala habilidad inmutable -no mejorable con el esfuerzo-, la motivación de logro disminuye. De hecho, se ha observado una relación directa entre el nivel de autoestima y el grado de esfuerzo en tareas desafiantes y logros escolares (Marsh, Smith y Barnes, 1985). Asimismo, la autoestima incide en el desarrollo social, siendo los niños con una autoestima alta los más apreciados por sus compañeros (Harter, 1982).

1.3.2. LA COMPRESIÓN EMOCIONAL DESDE LA ESCOLARIZACIÓN HASTA LA PUBERTAD

Con la incorporación al sistema escolar, el niño amplía sus interacciones con los iguales y con otros adultos diferentes a los cuidadores. En esta etapa la comprensión de los propios estados afectivos y de los estados afectivos de los demás es fundamental porque contribuye a flexibilizar la conducta emocional y favorece el establecimiento de vínculos y el mantenimiento de las relaciones socioafectivas.

La capacidad para comprender que se pueden experimentar emociones opuestas entre sí ante una misma situación, es otro de los grandes logros evolutivos que se relaciona con un mayor desarrollo cognitivo. Esta capacidad es fundamental en el desarrollo de las relaciones afectivas estables. Los niños entre cinco y seis años reconocen que pueden existir emociones opuestas, aunque de forma secuencial, no al mismo tiempo; en tanto que hacia los siete u ocho años empiezan a comprender que pueden existir dos emociones al mismo tiempo. Hacia los 11 años, los niños serán capaces de explicar esta ambivalencia emocional (Ortiz, 2001: 109-110).

Las investigaciones indican que durante la etapa preescolar y primaria se producen progresos importantes en la empatía, especialmente respecto al malestar ajeno (Lennon

y Eisenberg, 1992). En una investigación realizada por Strayer (1993), en la que se contaba una historia triste a los niños. Se observó que hasta los siete años éstos no eran capaces de asociar que sus emociones eran producto de las vivencias de los personajes de la historia, y sólo a partir de los nueve años eran capaces de hacer referencias explícitas a la empatía. En este progreso tiene un papel trascendental la acumulación de experiencias emocionales, lo que Strayer (1992) denomina el efecto de reverberación o resonancia: La percepción de los sentimientos del otro evocan sentimientos similares a los de la propia experiencia, por ello, el aumento de las experiencias emocionales va a permitir evocar sentimientos similares de una forma más ajustada y precisa. Sin embargo, paralelamente y en la medida que se incrementan las respuestas empáticas, se hace necesario adquirir cierta capacidad de distanciamiento psicológico con el fin de evaluar objetivamente la situación y dar una respuesta adecuada.

Así pues, la capacidad para responder correctamente también está relacionada con la modulación de las emociones empáticas. Esta reacción emocional puede orientarse a la víctima, motivada por sentimientos de compasión lo que induce a respuestas de ayuda, u orientarse a sí mismo, en el caso de que la emoción empática sea excesiva y sobrepase la capacidad de la persona implicada para regular dicha emoción, requiriendo alejarse de la persona que la ha originado, con el fin de reestablecer el equilibrio emocional. Por ello los niños con mayores capacidades de autorregulación suelen tener más conductas prosociales (Ortiz, 2001: 114-115).

En determinados sucesos emocionales, el referente de la experiencia personal no es suficiente para empatizar y realizar inferencias sobre las emociones de los demás requiriendo del desarrollo de la toma de perspectiva emocional y la empatía. Esta capacidad es fundamental para intentar situarse imaginativamente en la situación experimentada por otras personas y elegir la respuesta apropiada. Una respuesta empática de consuelo o ayuda es la que considera las características personales del otro, no tanto lo que nos consolaría o ayudaría a nosotros, sino qué es lo que consolaría a la víctima.

La comprensión de la conducta de los otros y sus motivaciones se desarrolla desde lo concreto a lo abstracto, es decir, primero perciben las características observables (apariencia y conducta de ellos mismos y de los otros), y posteriormente de los procesos internos (creencias, deseos, intenciones, etc.). Con ello, el niño se da cuenta de que la conducta que manifiestan las personas no es solamente la respuesta frente a un estímulo determinado, sino que muchas veces la conducta está condicionada por los estados internos que experimentan, y que estos estados internos no se pueden observar directamente. Progresivamente el nivel de comprensión se hace más elaborado por el aumento de la capacidad para conectar episodios ocurridos en diferentes tiempos, y los niños empiezan a ser capaces de realizar reflexiones más complejas al considerar en el análisis variables situacionales y contextuales. Al final, este sistema evolucionará a un nivel metacognitivo de comprensión en el que el joven será capaz de pensar sobre sus propios pensamientos sociales y emocionales y en los de las otras personas (Berk, 1999: 572-573).

Entre los tres y cuatro años los niños empiezan a comprender que determinadas situaciones provocan determinadas emociones, por ejemplo, la celebración del cumpleaños se asocia a la alegría, la pérdida de un juguete a la tristeza, etc. A partir de estas vivencias, los niños van descubriendo las conexiones entre los acontecimientos reales que vivencian y las sensaciones internas que experimentan, generalizando este conocimiento a otras situaciones, lo cual les ayuda a ampliar la comprensión emocional en sí mismos y en los demás (Ortiz, 2001: 107-108). Sin embargo, en estas edades la comprensión emocional está limitada a las experiencias inmediatas del niño, y la comprensión de que el impacto que provoca la emoción está supeditado a la evaluación que realiza la persona que vivencia la emoción. Esta comprensión requiere del desarrollo de *la teoría de la mente*, puesto que implica un esfuerzo de imaginación para percibirse a sí mismo en dicha situación emocional, para darse cuenta cómo se sienten las otras personas. Esta capacidad se manifiesta hacia los cuatro años cuando los niños empiezan a considerar por lo menos dos variables, la situación y los deseos del protagonista, pudiendo explicar las emociones propias y las de los demás en términos de deseos y resultados

Es a partir de los seis años cuando los niños comprenden que no es la situación en sí lo que provoca la emoción, sino que es la evaluación que cada persona hace de la situación que experimenta lo que explica la emoción, entendiendo además que esta emoción no sólo depende del deseo, sino también de las creencias, y que estas creencias pueden ser equivocadas. Esta toma de perspectiva en la comprensión emocional evoluciona gradualmente. Además de considerar los deseos y creencias los niños van incorporando otros factores como, la personalidad, la experiencia previa, las características de grupos sociales específicos, etc., ampliando sus interpretaciones emocionales y, a la vez, disminuyen la propia proyección en la situación. No obstante, según Gnepp y otros, (1989) la capacidad de los niños para considerar factores individuales, como la personalidad y la experiencia previa, sólo es posible hacia los diez años de edad.

La comprensión del complejo proceso de regulación interna se empieza a desarrollar cuando los niños descubren las causas que regulan la experiencia emocional y comienzan a utilizarlas para cambiar el estado emocional. Desde los siete años, los niños toman conciencia de que la emoción positiva o negativa pierde intensidad a lo largo del tiempo porque dejamos de pensar paulatinamente en el acontecimiento que causó la emoción, y que estas emociones cambian o varían en intensidad según los acontecimientos que van ocurriendo posteriormente, o sea, que la emoción disminuye si la experiencia emocional posterior es en sentido contrario (Harris, 1989; Ortiz, 2001: 112).

1.3.3. LA EXPRESIÓN EMOCIONAL DESDE LA ESCOLARIZACIÓN HASTA LA PUBERTAD

Las reglas de expresión emocional, culturalmente adquiridas, imponen patrones de intensificación, inhibición o enmascaramiento de las expresiones emocionales dependiendo de las situaciones o roles sociales. En este período la interacción con los iguales adquiere una gran relevancia. Debido a que esta interacción exige de la

inhibición o retraso de la acción (autocontrol de impulsos) y la regulación del afecto positivo y negativo (Ortiz, 2001: 106).

Los preescolares no saben que la gente oculta o simula sus expresiones emocionales. Ellos lo hacen, pero no son conscientes de las reglas sociales de expresión emocional. Cole (1986) demostró que los niños de tres o cuatro años son capaces de ocultar su decepción y mostrar una media sonrisa, aunque no son conscientes de sus pretensiones de engañar al adulto. Pero hacia los seis años éstos comprenden que los demás pueden leer sus emociones y que es posible disimular la expresión de las mismas.

A los tres años, los niños comienzan a ser capaces de simular alegría o sorpresa y durante la escolaridad adquirirán la capacidad de inhibir las manifestaciones afectivas negativas. Este proceso de modulación se realiza de acuerdo a las indicaciones específicas de padres y profesores sobre qué emociones se pueden expresar y a partir de la observación de la expresión emocional de estos modelos.

Otro factor importante en la regulación de la expresión emocional es el desarrollo de las emociones sociomorales. La regulación de la manifestación emocional inicialmente tendrá la finalidad de evitar el castigo y ganarse la aprobación de los adultos, pero hacia los diez años reconoce el valor de las normas aceptadas culturalmente para expresar las emociones. El control de la expresión emocional tiene dos funciones: protegerse a sí mismo y proteger a los otros. El niño que oculta su miedo para evitar que los demás le llamen cobarde se protege a sí mismo; el que oculta su risa ante el tropiezo de otro o su decepción ante un regalo, protege al otro. La capacidad para expresar las emociones de forma que repercuta positivamente sobre uno mismo y los demás se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo social (Ortiz, 2001: 113).

Existen diferencias de género en el desarrollo de la expresión emocional. Las niñas son más capaces de ocultar la decepción que los niños (Saarni, 1984; Cole, 1986). Algunos autores atribuyen estas diferencias a los roles de género. Las chicas se muestran más agradables, simpáticas, agradecidas, etc., mientras que los niños ocultan más frecuentemente el miedo y la tristeza. En cambio, no existirían diferencias en la

comprensión de la simulación u ocultación de la expresión de las emociones. Los niños saben igual que las niñas cuándo es adecuado el control de la decepción, pero al parecer no se sienten presionados a ejercerlo (Ortiz, 2001: 111).

1.3.4 LA REGULACIÓN EMOCIONAL DESDE LA ESCOLARIZACIÓN HASTA LA PUBERTAD

La aparición de la emoción en el transcurso de la filogénesis supuso una gran ventaja a nivel adaptativo puesto que permitía responder rápidamente a situaciones críticas con comportamientos complejos. Sin embargo, estas emociones ancestrales no siempre son útiles para adaptarse a las nuevas exigencias que se han introducido en la historia del desarrollo humano a raíz de los cambios culturales, sociales y tecnológicos. Para que las emociones continúen teniendo una función adaptativa en nuestro contexto humano, se requiere de que sean flexibles, se adapten rápidamente a las situaciones cambiantes y a los objetivos que tiene cada persona, y que el nivel de activación que generen sea suficiente pero que no sobrepase las posibilidades de regulación. La capacidad para regular las emociones es una competencia básica del desarrollo humano y, si bien sus bases se sitúan en la primera infancia, es en los años preescolares y escolares cuando se produce un mayor progreso. La adquisición del lenguaje permite al niño generar nuevas estrategias autorreguladoras. A medida que progresa en la comprensión y expresión del lenguaje puede regular las emociones, hablándose a sí mismos o modificando sus objetivos. Por otra parte, el lenguaje permite describir el estado interno y, con ello, darle pistas a los adultos para que éstos puedan orientar estrategias de afrontamiento. Gradualmente los niños van dominando y utilizando con mayor frecuencia estas estrategias como por ejemplo evitar pensar en lo que les molesta, distraer el pensamiento cambiando de actividades, etc. y aplicándolas a nuevas situaciones. No obstante, a pesar de que estos progresos pueden favorecer las competencias emocionales, la regulación emocional sigue siendo un proceso interno mediatizado por los cuidadores (Ortiz, 2001: 103).

Entendemos por regulación emocional la capacidad para regular las propias emociones, así como dar soporte para que los demás regulen sus emociones, aspecto, éste último, muy ligado a las habilidades sociales. Sin embargo, la mayoría de los estudios se centran en la autorregulación emocional y especialmente en la regulación de las emociones negativas, o lo que frecuentemente se llama *afrontamiento del estrés*.

La mayor parte de la investigación sobre como los niños regulan sus emociones se ha centrado en el *coping* (afrontamiento), definido como los esfuerzos cognitivos y conductuales para gestionar demandas específicas externas o internas que sean percibidas como excesivas para los recursos del individuo. Asimismo el afrontamiento es considerado un proceso que tiene dos componentes principales: los estresores y las estrategias. Cualquier suceso que provoque angustia es considerado un estresor y cualquier esfuerzo por dirigir o controlar esta angustia es considerada una estrategia (Brenner y Salovey, 1997). Fieles a este principio los teóricos del afrontamiento o "coping" se centran principalmente en la regulación de las emociones de angustia, dolor y en los esfuerzos para regular el origen del problema. De hecho, Lazarus y Folkman (1984) plantean que primero es necesario regular la alteración emocional con tal de facilitar la búsqueda de solución al problema. El éxito de la regulación emocional vendrá determinado por el abanico de estrategias disponibles y la habilidad para seleccionar éstas en función de la demanda de determinados estresores y la habilidad para implementarlas.

A medida que los niños crecen mejoran sus habilidades de afrontamiento en situaciones estresantes, percibiéndose capaces de utilizar estrategias dirigidas cognitivamente. Los tipos de estrategias de afrontamiento frecuentemente utilizados por los niños y los jóvenes en situaciones sociales en las que tienen cierto control son: estrategias de resolución de problemas, búsqueda de apoyo (ayuda y consuelo), estrategias de distanciamiento, estrategias internalizantes (autoculparse, ansiedad, conductas de preocupación) y estrategias externalizantes (culpar a los otros, conductas agresivas...). Los niños perciben las estrategias de resolución de problemas y la búsqueda de soporte como las mejores, y las estrategias externas como las peores. Las estrategias que predominan cuando no se tiene el control sobre las circunstancias, son: la sustitución o

distracción cognitiva, reestructurar o redefinir el contexto o los sentimientos negativos, búsqueda de información para entender la situación, evitación de los estímulos estresantes contextuales o personales, negación del contexto y los sentimientos, y disociación de la situación (Saarni: 1997).

Otros autores como (Ortiz, 2001: 111-118) diferencian dos tipos de control en el afrontamiento al estrés: el afrontamiento centrado en el problema, es decir, afrontamiento dirigido a modificar el detonante del estado emocional; y el afrontamiento centrado en la emoción, orientado a manejar o modular el propio estado emocional. En el caso del afrontamiento centrado en el problema o estrategias primarias, los objetivos se traducen en esfuerzos por influir en los acontecimientos, condiciones, personas u objetos, de manera que la situación sea lo más próxima a la deseada o tolerable -excluyéndose estrategias infantiles tales como el llanto para que otros resuelvan el problema, la agresión instrumental o la evitación-huida. El afrontamiento centrado en la emoción implica un ajuste personal mediante tácticas orientadas a modificar el propio estado interno, tales como la distracción, la reestructuración cognitiva, la oposición de fantasías positivas, etc. Estrategias que requieren de las habilidades metacognitivas. No obstante, el conocimiento y la manipulación de estados mentales es difícil para los preescolares, puesto que los niños de esta edad tienden a considerar que el cambio emana de la situación más que de uno mismo y, por lo tanto, tendrán dificultades para utilizar la distracción u otras formas de afrontamiento orientadas a modificar su estado interno, estrategias que no se empezarán a utilizar hasta los ocho años de edad.

En esta época predominan las *estrategias conductuales de distracción*, como por ejemplo cambiar de actividad (Altschuser y Ruble, 1989). La distracción es la estrategia más utilizada también para la demora de las gratificaciones. La distracción cognitiva, a diferencia de la conductual, implica redirigir internamente la atención pensando, recordando o imaginando situaciones que generen emociones positivas.

Las personas que han desarrollado la capacidad de gestionar la atención suelen reaccionar positivamente a las situaciones estresantes. De hecho, la habilidad para

cambiar y refocalizar la atención se ha asociado con bajos niveles de ansiedad o aflicción, frustración y otras emociones negativas, mientras que los déficit sociales extremos como el síndrome del déficit de atención con hiperactividad, son producto del centramiento (Eisenberg y Fabes, 1992).

Otra estrategia cognitiva más compleja de regulación emocional que empezaría a ser desarrollada a finales de este período es la reinterpretación de la situación y la redefinición de objetivos. Los adultos ayudan a los niños a reinterpretar las situaciones que generan emociones negativas, orientándoles hacia otras formas de ver la situación tales como decirles que el personaje de la película no ha muerto, sino que está dormido, o que la situación es ficticia, etc. La habilidad para redefinir los objetivos ayuda a ser más realista en las expectativas y minimizar la frustración si éstas no se cumplen. Las estrategias cognitivas son aprendidas a través del modelado y promovidas por el avance en el desarrollo cognitivo. Estas estrategias se desarrollan predominantemente en la próxima etapa.

El conocimiento y utilización de estrategias internas reflejan un avance cognitivo general, y, consiguientemente, una mejor comprensión de las experiencias emocionales propias y ajenas que permiten interpretar los acontecimientos socioemocionales. A medida que se aumenta en edad se amplía el conocimiento sobre la duración de los estados emocionales, la habilidad para verbalizar y discriminar el estado emocional en sí mismo y en los demás, la capacidad para describir las emociones presentes en las diferentes experiencias, y el conocimiento de los roles culturales sobre la expresión emocional. Asimismo, se incrementan las estrategias cognitivas a lo largo del desarrollo, en tanto que las estrategias conductuales permanecen más o menos estables. La utilización de estrategias en solitario, la capacidad para distinguir entre estresores controlables e incontrolables, y la habilidad para escoger la estrategia más efectiva en función del estresor, se gestionará con mayor eficacia hacia mitad de la infancia y primera adolescencia. El "monitoring" (concentrarse en la experiencia para actuar) resulta más útil para estresores controlables. Mientras que las "blunting" (focalizarse en la distracción) son más eficientes cuando se trata de estresores incontrolables (Brenner y Salovey, 1997).

Autores como Brenner y Salovey (1997) distinguen tres tipos de proceso de regulación relevantes para la calidad del funcionamiento social: 1) regulación de la emoción, 2) regulación del contexto, y 3) regulación de la conducta iniciada por las emociones. Por otra parte, las estrategias se agrupan bajo diferentes criterios. Así, podemos clasificarlas en función de las dimensiones: externo-interno y social-solitario. Las estrategias externas implican cambiar la conducta del individuo o el ambiente, como, por ejemplo, hacer ejercicios físicos para reducir la tensión. Las estrategias internas conllevan la alteración de la propia vivencia emocional, como, por ejemplo, sustituir los pensamientos negativos por pensamientos positivos para minimizar la tristeza. Por otro lado, las estrategias sociales involucran a otras personas (salir con los amigos), mientras que las estrategias en solitario consideran la capacidad del individuo para gestionar sus emociones sin ayuda de otros (leer o ver la televisión solo).

La selección de la estimulación o del contexto es una de las estrategias que se despliega en este período. En los primeros años son los padres los que modulan las emociones del niño, controlando su exposición a situaciones que les generan emociones negativas o excesivamente intensas. En la escuela, el niño aprende a utilizar esta estrategia seleccionando sus compañeros de juego, el tipo de juegos, o rehuendo aquellas situaciones que les generan emociones negativas (Ortiz, 2001: 112). También se observa diferencia de género en la utilización de las estrategias. Las niñas confían más en las estrategias de apoyo social que los niños y, hacia la mitad de la infancia e inicio de la adolescencia, las niñas utilizan más la regulación centrada en la emoción -que implica fijarse en el componente cognitivo-experiencial de la emoción-, mientras que los niños utilizan más el ejercicio físico para gestionar la angustia entre los 8 y 14 años (Brenner y Salovey, 1997).

Algunos estudios sitúan entre los ocho y los doce años la edad en que los niños intentan regular conscientemente las emociones negativas ante situaciones no controlables. Las estrategias más señaladas fueron (por orden de utilización): la distracción cognitiva, el apoyo social, la reestructuración cognitiva y la expresión de la emoción. Sin embargo, cuando se les interrogó sobre la eficacia de estas estrategias, la mayoría de los niños señalaban el apoyo social y la reestructuración cognitiva como las más eficaces, y

dentro de las menos eficaces indicaron la agresión y dar rienda suelta a la emoción (Muir Ryan, 1989).

La capacidad de autorregulación está muy relacionada con la capacidad para establecer vínculos. Los niños capaces de regular la activación emocional negativa en las interacciones sociales establecen con más frecuencia interacciones positivas (Eisenberg, y otros 1993; Kliever, 1991; Eisenberg, Guthrie, Reiser, 1997), mostrando niveles más bajos de agresión y envidia, mayor capacidad para retrasar la satisfacción y tolerar la frustración, así como, mayores comportamientos prosociales (Block y Block, 1980). En el manejo de estas estrategias se observan diferencias de género. Las niñas protagonizan menos conflictos de cólera y cuando se encuentran involucradas utilizan la resistencia activa, mientras que los niños dan rienda suelta a la cólera. Por otra parte, en el afrontamiento de estos conflictos los niños persiguen más su propio reequilibrio mediante estrategias de distracción o negación, mientras que las niñas persiguen más la armonía interpersonal (Whitesell y Harter, 1996).

La capacidad de los niños para gestionar la emoción se asocia con una serie de diferencias en las situaciones particulares de cada uno, como puede ser la depresión, los problemas conductuales, o el maltrato. Los niños con depresión o distimia no gestionan la angustia o la pena, no aminoran las emociones negativas con estrategias como la distracción, y no mantienen las emociones positivas. Al parecer estos déficit en la regulación predisponen a sufrir depresión. Los niños con problemas conductuales tenderían a regular la emoción con estrategias agresivas para bloquear su ira, teniendo además menos insight en las experiencias emocionales propias y ajenas. Los niños maltratados muestran estrategias reguladoras mal adaptativas, liberando verbal y físicamente su ira, a diferencia de los niños con problemas de conducta que tienden a confiar más en estrategias evitativas y de retirada como mecanismo para afrontar la angustia y la pena (Parke, 1994).

También debe señalarse que, tal como apunta Ortiz (2001: 113), puede observarse en algunos niños una sobrerregulación emocional, que es la manifestación de un mal desarrollo emocional relacionado con problemas en la formación del vínculo de apego.

En este sentido, los niños con apego evitativo bloquearían en muchos casos la expresión emocional.

1.4. EL DESARROLLO EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

La etapa adolescente se entiende como la culminación del desarrollo emocional ya que la mayor parte del desarrollo emocional se ha producido en etapas anteriores, sin embargo, ello no implica que las estrategias aprendidas sean utilizadas adecuadamente (Ortiz, 2001: 115-118). Por otro lado, la adolescencia supone numerosos retos para el desarrollo social y una etapa de importantes cambios físicos y endocrinos, provocando que este período sea particularmente intenso en las vivencias emocionales.

1.4.1. LAS EMOCIONES EN LA ADOLESCENCIA

La mayoría de los estudios sobre las emociones en la adolescencia se centran en el autoconcepto y la autoestima. El desarrollo del autoconcepto, que ya empezó en etapas anteriores, culmina en esta etapa. Las ideas generales que tenían los niños en etapas anteriores (atributos psicológicos como "soy inteligente" o referido a las competencias "soy bueno jugando al fútbol") empiezan a ser calificadas. Es decir, si anteriormente el niño decía "tengo mal genio", ahora matiza "tengo un mal genio que me sale muy rápido, pero se me pasa pronto", porque empieza a comprender que las cualidades psicológicas no son entidades inmutables sino que cambian en función del contexto (Baremboim, 1977). Asimismo, el desarrollo moral de los adolescentes y su deseo de ser aceptados por sus iguales les lleva a incorporar los valores en las descripciones de sí mismos (Rosenberg, 1979).

Como ya habíamos comentado, las relaciones sociales tienen un papel fundamental en la construcción del autoconcepto. La opinión que los demás tienen de uno mismo, modela el contenido del autoconcepto. Si en la primera infancia la opinión de los padres era la fundamental y en la época escolar se agrega la opinión del profesorado, compañeros y amigos, entre los ocho y quince años la opinión de los iguales, y en

especial la de los amigos, es la que mayor peso tiene (Rosenberg, 1979). Cabe decir, además, que en esta edad la mayor parte de los preadolescentes cuentan con criterio para decidir selectivamente si están de acuerdo o no con la percepción que los demás tienen de su "yo". Los psicólogos sociales indican que aquellos individuos que confían excesivamente en las evaluaciones que realizan los otros sobre la propia identidad, más que en las propias autorreflexiones, son más proclives a experimentar una baja autoestima, variaciones frecuentes en el estado de ánimo y emociones negativas (Saarni, 1997).

1.4.2. LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

Los adolescentes poseen una mayor comprensión de sus estados afectivos que en edades anteriores y hacen más referencias a estados mentales o sentimientos internos cuando explican sus emociones. Además, los logros en la teoría de la mente les permiten relacionar y comprender mejor cómo las emociones afectan la percepción de los otros y su comportamiento (Meerum Terwogt, Schene y Koops, 1990). Asimismo, los adolescentes son conscientes de los efectos que tienen sus estados emocionales, negativos y positivos, en el modo de percibir a la gente y en la realización de tareas y actividades. Por otra parte, la adolescencia es el período de consolidación de la comprensión de emociones opuestas, entendiendo que una misma persona puede generar en los otros sentimientos opuestos. Estas situaciones son especialmente frecuentes en los conflictos padres-adolescentes, que incitan al mismo tiempo sentimiento de afecto y enfado. Esta comprensión de la ambivalencia emocional es posible gracias a la comprensión que la personalidad de los otros es suficientemente compleja para percibir los aspectos diferenciados y al mismo tiempo integrarlos (Harter y Whitesell, 1989).

En la comprensión emocional de los demás, el desarrollo cognitivo del adolescente le permite utilizar estrategias de tipo hipotético-deductivo. Si en la etapa anterior ya era

capaz de utilizar la información personal en la inferencia de las emociones ajenas, en esta etapa además conseguirá información sobre las otras personas para inferir y explicar sus propias emociones (Ortiz, 2001: 116). Los adolescentes utilizan un proceso de inferencia secuenciado en tres fases. En un primer momento el adolescente analiza si lo que observa es una emoción o si son varias. Si determina que sólo se trata de una emoción, utiliza la información que tiene disponible acerca de situaciones similares. Pero si existen diferentes emociones, o lo que observa no se corresponde con una reacción emocional típica, averigua información personal que pueda aportarle una mejor comprensión de lo que observa. Finalmente coordina la información personal y situacional para comprender las emociones observadas (Gneep, 1989).

La respuesta empática se ve enriquecida por esta mejor comprensión de los aspectos situacionales y de la personalidad de los otros. Por ello, cuando las expresiones emocionales no se ajustan con la situación utilizan la información sobre la historia, la personalidad o las condiciones de vida de la persona que padece. Sin embargo, el egocentrismo típico de esta etapa frecuentemente conlleva que el adolescente esté demasiado preocupado por sí mismo y no considere la perspectiva de los otros (Ortiz, 2001: 117).

1.4.3. LA REACTIVIDAD EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

Parece razonable asumir que los adolescentes que fácilmente se muestran sobreactivados, emocionalmente tienen pocas probabilidades de comportarse de forma socialmente competente en situaciones que impliquen conflicto social o ante las emociones negativas de los otros. En este sentido, Eisenberg y Fabes (1992) explican que esta sobreactivación estaría condicionada por el temperamento, es decir, una disposición innata a reaccionar emocionalmente de una forma precipitada e intensa, y/o por un déficit en el aprendizaje de las habilidades necesarias para regular estas reacciones emocionales y la conducta resultante. Actualmente hay algunas evidencias

de que la disposición individual a manifestar reacciones emocionales intensas estaría relacionada con la evocación que las personas hacen de situaciones específicas estresantes, angustiantes o dolorosas propias de su bagaje de experiencias. Esta tendencia a mostrar una intensidad emocional elevada en la vida adulta estimularía reacciones empáticas con manifestaciones físicas (sudoración, temblores, etc.) ante la aflicción de otras personas.

Es necesario diferenciar entre varias reacciones emocionales etiquetadas como "empatía". A menudo la *simpatía* es definida como una orientación altruista hacia los demás, motivada por sentimientos de pena o preocupación basándose en la percepción del estado o condición emocional. En cambio la afectación personal, o "*personal distress*", generaría una reacción emocional aversiva (ansiedad), comprometiendo el propio estado de ánimo, debido a una focalización en sí mismo del estado emocional de otras personas. Desde esta concepción los intentos para aliviar la aflicción de los otros tienen el propósito egoísta de dejar de sentir el malestar incitado por el padecimiento. Aunque tradicionalmente estas respuestas han sido calificadas como manifestaciones empáticas, es decir, como una respuesta emocional inducida por el reconocimiento de la aflicción de los otros en sí mismo (Eisenberg y otros, 1991).

Eisenberg, y colaboradores (1994) sugieren que las diferencias individuales para experimentar simpatía, más que afectación personal, se deben a diferencias temperamentales estables. Las personas con un exceso de activación emocional probablemente experimentarán niveles más elevados de emociones negativas inducidas vicariamente que les llevan a percibir la vivencia como aversiva. En este caso se produce una preocupación por el propio malestar, suscitando la huida en lugar de la ayuda. Por el contrario, las personas que pueden mantener sus reacciones emocionales dentro de un rango moderado, tolerable, experimentarán con mayor probabilidad simpatía cuando se enfrenten con situaciones inductoras de empatía.

1.4.4. LA REGULACIÓN Y LA EXPRESIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

Como señalábamos, la adolescencia es un período muy intenso emocionalmente y con frecuentes cambios en el estado de ánimo. Se deben asumir los cambios corporales producidos a lo largo de la pubertad, se desarrollan nuevas dimensiones de su identidad, se inician las primeras experiencias amorosas y sexuales, y progresivamente se van independizando del entorno familiar. Por otra parte, las presiones de los compañeros son especialmente intensas, ya que en esta época ellos son su principal punto de referencia para establecer su autoconcepto. En esta etapa, las estrategias de búsqueda de apoyo se trasladan de los padres a los compañeros y amigos, pero en momentos de crisis utilizan el apoyo de los padres, aunque son ambivalentes respecto a confiar en ellos (Ortiz, 2001: 118). Todos estos cambios requieren de una gran capacidad de autorregulación emocional, y aunque en su bagaje cultural ya poseen muchas estrategias, no las utilizan o no las utilizan adecuadamente.

Los estudios apuntan que lo característico de la regulación emocional del adolescente es su falta de flexibilidad. Son radicales, utilizan sus recursos cognitivos para negar o disfrazar sus emociones, etc., actitudes y conductas que probablemente estén relacionadas con la necesidad de mantener un buen autoconcepto personal. Con todo, utilizan más las estrategias cognitivas de autorregulación emocional (Ortiz, 2001: 117). Con el paso a la madurez, las tácticas de defensa propias de la adolescencia se irán substituyendo por estrategias como la reevaluación de los acontecimientos negativos, el humor, el altruismo o la sublimación (Lavouvie-Vief, Hakim-Larson, Devoe y Schoeberlein, 1989).

La integración adaptativa de las experiencias emocionales con los procesos de autorregulación estará determinada en gran parte por las primeras experiencias en el establecimiento de vínculo afectivo o de apego al que nos hemos referido con antelación. Este proceso dinámico y complejo de interacción social que se produce entre

cuidadores y niños, se encarga de transmitir el bagaje de conductas innatas y aprendidas a través de las generaciones (Saarni, 1997).

Si bien es cierto que tanto la autorregulación como otras competencias emocionales se forman en la primera infancia también lo es que estas progresan y se afianzan en el transcurso del período preescolar y escolar. Sin embargo, la revisión realizada sugiere que la calidad de la vinculación afectiva en el inicio de la vida influye decisivamente con el estilo emocional que caracterizará a la persona. Así lo demuestra una investigación retrospectiva realizada con adolescentes de dieciocho años, la que señala que aquellos individuos que habían establecido vínculos de apego seguros eran menos hostiles, menos ansiosos, más flexibles y experimentaban menos emociones de tristeza y una mayor satisfacción con el apoyo social. En cambio aquellos adolescentes que no habían establecido un vínculo seguro habitualmente evitaban la vinculación y reflejaban un estado de preocupación permanente. Esto confirma que los individuos criados en familias cálidas, sensibles y empáticas contribuyen decisivamente a un desarrollo emocional armónico y a la adquisición de competencias emocionales perdurables (Saarni, 1997).

CAPÍTULO 2. SOCIALIZACIÓN EMOCIONAL

2.1. INTRODUCCIÓN

Cada cultura tiene unas formas de expresión, comprensión y regulación emocional que les son propias. Estas normas son aprendidas en el transcurso de la socialización emocional en el marco familiar y escolar.

La socialización es el proceso mediante el cual los niños adquieren las opiniones, valores y conductas que los padres transmiten a sus hijos en consonancia con la cultura familiar y social en que se desarrollan. Por medio de la socialización los padres transmiten las formas de expresión emocional y de regulación de la conductas impulsivas, favorecen el desarrollo personal promoviendo la interacción con otros en la adquisición de los conocimientos y las habilidades que les permitan adaptarse a su entorno social y reproducen el orden social (Shaffer, 2002: 379).

Sin embargo, el marco familiar no es el único escenario de socialización. En el mundo occidental la escuela ha ido tomando un protagonismo cada vez mayor en este proceso.

Como hemos visto en el capítulo anterior las emociones se originan en contextos de interacción social. Por tanto, el desarrollo de las competencias para comprender, expresar y regular las emociones requieren no sólo del desarrollo cognitivo sino también de la interacción con los otros. Se trata de una relación bidireccional puesto que las demás personas del entorno del niño responden en función de las emociones que les generan la interacción con éste niño. Así, un niño irascible suscita reacciones de irritación, mientras que un niño cariñoso suscita respuestas afectivas (Caspi, Elder, Bem (1987); Scarr y McCartney (1989). Con ello, se da un proceso reverberante de expresión emocional- respuesta de los otros- reacción emocional, que potencia unas capacidades particulares y produce el abandono de otras, generando una trayectoria de desarrollo única. Por otra parte, es necesario subrayar que las habilidades sociales requieren del desarrollo de competencias emocionales tales como la empatía, la autorregulación

emocional, la modulación de la expresión emocional, etc. Así, podemos considerar que a mayor desarrollo emocional, mejores habilidades sociales y, por ende, mejor establecimiento de vínculos, experiencias sociales positivas, etc., que a su vez incrementarán el número de interacciones sociales y estimularán el desarrollo emocional. Consecuentemente el desarrollo emocional está visiblemente vinculado con el desarrollo social, y es por ello que muchos autores prefieren abordarlos conjuntamente como desarrollo socioafectivo o socioemocional. Esto nos ha llevado a considerar también las competencias sociales en este apartado. Asimismo como señala Puig (1995b: 45-46) el desarrollo moral requiere de competencias socioemocionales como un autoconcepto positivo, la empatía, etc.

2.2. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

La familias desempeñan múltiples funciones que sustentan el sistema social, pero sin duda la función de la familia más reconocida en todas las sociedades es el cuidado y la educación que proporciona a sus hijos con tres objetivos básicos: a) promover la supervivencia para asegurar la continuidad de la familia, b) estimular las conductas necesarias para que los hijos logren su autonomía (medios económicos, etc.), y c) fomentar conductas para que los niños integren los valores culturales (LeVine, 1974).

La familia es entendida como un sistema dinámico, formado por diferentes componentes -padres, hermanos, abuelos, etc.- conectados entre sí, al interior del cual se generan relaciones recíprocas que influyen en la socialización de sus miembros por medio de las múltiples vías de influencia. Las que pueden contribuir u obstaculizar el funcionamiento del sistema en su totalidad. A la vez, el sistema familiar es influido por las estructuras sociales más amplias -sistema comunitario, cultural, religión, posición económica, etc.- que afectan a las interacciones familiares y, por ende, al desarrollo de sus funciones (Bronfenbrenner, 1995).

El núcleo familiar es el contexto donde los niños adquieren las creencias, actitudes y valores propios del sistema social que los circunda. Asimismo, el primer establecimiento de vínculos, las primeras expresiones, regulaciones y relaciones afectivas que se generan en el contexto familiar estimularán y regularán el desarrollo socioafectivo. Todos los autores coinciden en el gran impacto que tienen las relaciones familiares en el desarrollo emocional y social. La profundidad de este impacto no sólo se relaciona con el hecho de que la familia sea el primer agente de socialización, sino por los vínculos emocionales profundos que se establecen con los cuidadores y la influencia de éstos en la vida de las personas. En este contexto, el niño empieza a comprender las emociones, a modular su expresión emocional, a internalizar estrategias de autorregulación y a vivenciar los primeros vínculos afectivos que le servirán de

referencia en sus relaciones afectivas futuras. Asimismo, el vínculo entre hermanos desempeña un papel muy importante de apoyo emocional, porque ayuda a evitar la ansiedad y las dificultades en la adaptación por rechazo de los iguales o compañeros (Stormshak y otros 1996).

Parke y colaboradores (1989). Propusieron que la socialización parental se realiza principalmente mediante dos tipos de influencias, directas e indirectas. La socialización directa son los intentos de los padres para influir o facilitar la conducta emocional de sus hijos, normalmente a través de un rol instructivo u organizador, por ejemplo, orientando la interpretación de las manifestaciones emocionales de los otros o apoyando la regulación emocional (como puede ser decirle que va a herir los sentimientos de una niña si se ríe de ella). La socialización indirecta son las influencias no explícitas o intencionales de modificar la conducta emocional del niño. Los niños observan las expresiones emocionales de los padres y aprenden por modelado o aprendizaje vicario, influyendo en el estilo afectivo de los hijos. Sin embargo, como señalábamos, las interacciones emocionales padres-hijos se producen en sentido bidireccional, incidiendo de forma importante en el temperamento del propio niño.

Posteriormente Parke (1994) añadió una tercera vía de influencia estructurada en tres formas de influir la socialización en la familia: 1) por la exposición indirecta a las interacciones parentales y familiares, 2) por la enseñanza y la instrucción, y 3) por la estructuración de oportunidades reguladoras del ambiente. Los maestros socializarían las emociones por las mismas vías.

Otros autores, como Ortiz (2001: 119-124), desglosan estas influencias en otras vías: a) la expresión emocional de los cuidadores; b) enseñanza emocional indirecta, es decir, las regulaciones que los padres realizan en el transcurso de las interacciones emocionales o la forma en que se establece el apego y c) la educación emocional, o la enseñanza directa de las reglas básicas de la vida emocional.

Las prácticas socializadoras emocionales de los padres en parte son una reacción a las tendencias emocionales de los niños (temperamento). En este sentido, Eisenberg y

Fabes (1994) plantean que las madres tienden a ser punitivas y evitativas si perciben en sus hijos una elevada emocionalidad negativa y una baja habilidad para regular su atención. En cambio las madres tienden a propiciar mayor apoyo emocional y a otorgar experiencias socializadoras positivas si observan que los niños son capaces de regular su atención. En un estudio en que se relacionaba la expresividad facial materna con la reactividad emocional del niño, se les pedía a las madres que contaran una historia a sus hijos. Observándose que la expresión emocional de las madres variaba de acuerdo a la reactividad emocional y a la edad de los niños. En el caso de los niños pequeños de guardería, se encontró una relación directa entre las reacciones emocionales de éstos y la expresión facial tranquilizadora de la madre. En cambio, la reactividad emocional de los niños mayores de segundo grado, generaba menos implicación de las madres en la historia, mostrándose menos afectivas. Lo cual indica que las madres utilizan diferentes estrategias para dirigir la emocionalidad de los hijos, y que estas estrategias predicen el desarrollo prosocial y la simpatía de los niños. Desde esta perspectiva, podemos deducir que los niños con tendencia a experimentar emociones negativas intensas, suscitan en las otras personas respuestas negativas que conllevan una disminución de las interacciones y, con ello, menos oportunidades para aprender las habilidades sociales.

La expresividad emocional familiar influye decisivamente en las competencias socioemocionales, dado que en la vida familiar se expone a los niños a acontecimientos de diferentes intensidades emocionales. Varios estudios han comprobado que una mayor proporción de manifestaciones positivas por parte de las madres se relaciona con altos índices de expresividad positiva en los hijos, más desarrollo de las capacidades para autocalmarse, de responder positivamente a las necesidades de los otros y mejores competencias sociales. En cambio, la tristeza y la depresión materna se relacionan con elevados niveles de tristeza y cólera en los hijos, dificultades para regular las propias emociones y desafección por las expresiones emocionales de los demás (Denham, Zoller y Couchoud, 1994;; Gardner y Power, 1996).

Debido al modelado que ejercen los padres, los niños incorporarán los déficits en los mismos ámbitos en que los padres son incompetentes. Así lo demuestra Garber y otros (1991) en su investigación al correlacionar los estilos de regulación de las madres

depresivas y la de sus hijos. Las madres que presentan síntomas depresivos suelen valorar las demandas emocionales del niño negativamente y normalmente no responden a las necesidades de consuelo o de regulación de los niños, con lo cual impiden que el niño aprenda a calmarse y producen un bloqueo de la comunicación emocional. Por el contrario, las expresiones de alegría de las madres y las actitudes relajadas se relacionan con conductas sociales apropiadas y bajos índices de problemas psicológicos de los niños.

Las prácticas educativas dirigidas a trabajar emociones específicas también se relacionan con expresiones emocionales apropiadas del niño y con una adecuada competencia social y emocional. La modulación eficaz de las reacciones de ira del bebé infunde en los niños un equilibrio emocional. Estos niños manifiestan menos ira, muestran más expresiones de felicidad e interés, y son más capaces de responder positivamente a otras personas cuando la madre está ausente. Algo similar ocurre cuando las madres responden de forma adecuada a las emociones de miedo de sus hijos, estos sienten menos temor cuando se encuentran solos y en otras situaciones. En este sentido Buch (1984), postula que los niños que suelen ser castigados por la manifestación de emociones negativas, gradualmente aprenden a ocultar o a inhibir estas expresiones emocionales, lo cual les conduce a una mayor reactividad fisiológica en la adultez, dada la asociación que realizan con las sanciones. Además, las madres que desalientan la expresión emocional de los niños generan déficit en la comprensión de las emociones ajenas, disminuyendo su competencia social, repercutiendo en una baja aceptación por parte de los iguales. Asimismo, se ha relacionado con el desarrollo de la simpatía la preocupación por los demás que las madres transmiten al niño. En este desarrollo son básicas las conversaciones con los progenitores que hacen referencia a las similitudes entre las experiencias del propio niño y las aflicciones de otras personas, promoviendo la competencia en el niño.

El estilo emocional de los niños está estrechamente relacionado con la calidad de las relaciones afectivas entre padres e hijos. En la primera infancia la expresión y regulación emocional es modelada por las repuestas de la figura de apego. El niño forma representaciones mentales basadas en la disposición de la figura de apego para

atender sus necesidades, generando expectativas con respecto al comportamiento de los cuidadores. Los padres que responden a las demandas del niño de forma constante, promueven la sincronización entre las conductas y las respuestas del niño (Palacios, 2001: 269), enseñando indirectamente que es aceptable expresar las emociones y a buscar activamente ayuda o consuelo. Este aprendizaje tiende a permanecer estable constituyéndose la base de las posteriores relaciones sociales (López y Ortiz, 2001: 49). Los padres que promueven una vinculación segura mejorarán la vivencia y práctica de la expresión y regulación de las emociones en el niño a través del modelado. Asimismo, los padres competentes estimulan la percepción de eficacia en la regulación emocional y la capacidad para generar estrategias de regulación en la interacción, factor clave para el desarrollo del autocontrol. A medida que los niños adquieren esta percepción, las situaciones estresantes pasan a ser menos amenazantes, porque han aprendido que los sentimientos negativos pueden cambiarse. Esta sensación de seguridad potencia la progresiva habilidad para tolerar temporalmente los afectos negativos en las situaciones frustrantes y amenazantes.

Los niños con padres que no responden a sus necesidades generan un apego inseguro y evitativo. Estos niños aprenderán a inhibir la expresión emocional para evitar el rechazo del cuidador por sus manifestaciones. Sin embargo, esta menor expresividad no significa que el niño experimente menos las emociones negativas, sino todo lo contrario. Estos niños suelen presentar una responsividad exagerada en situaciones que comportan emociones negativas, evidenciando la intensidad de la experiencia emocional y un llamado a la atención de la figura de apego.

Por otra parte, si el comportamiento del cuidador es contradictorio, mostrándose a veces dispuesto a cumplir con las demandas del niño y otras veces insensible, entonces la inseguridad del apego estará marcada por la ambivalencia (Ainsworth, Blehar, Waters y Wahl, 1978).

Las familias conflictivas en las que permanentemente sus miembros expresan emociones negativas, dificultan el desarrollo de las capacidades para regular las propias emociones y las de los demás (consolando, animando, etc.), y la empatía (Cummings y

otros, 1986). Gotman y Katz (1989) observaron que los niños cuyos padres manifiestan emociones intensas de cólera, evaden más las interacciones sociales para evitar experimentar miedo o cólera, a pesar de que ello supone que también dejen de experimentar relaciones sociales agradables.

Los padres también intentan de forma consciente y directa enseñar al niño las reglas de expresión y las formas de regulación emocional, es decir, intentan educar la dimensión emocional. Esta práctica puede realizarse fundamentalmente desde dos dimensiones opuestas entre sí, aceptación/evitación de las emociones y en función del tipo de apoyo. Los padres que aceptan las emociones de sus hijos, brindan soporte para afrontar el problema y la emoción, hablando al respecto, apoyándoles afectivamente y ayudándoles a explorar estrategias de afrontamiento; con ello contribuyen de forma decisiva a la competencia emocional de sus hijos. Diversos estudios realizados con preescolares han observado que los niños que son animados por sus padres a expresarse emocionalmente en los momentos de aflicción, poniendo énfasis en la utilización de estrategias de solución de problemas, presentan altos índices de simpatía y popularidad, y escasa utilización de métodos inapropiados de afrontamiento (Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo y Miller, 1991).

Lo opuesto ocurre cuando éstos utilizan estrategias parentales negativas como minimizar y castigar la expresión emocional o aceptar pasivamente la expresión emocional del niño. En cada uno de estos patrones de educación emocional subyace una importante variable parental, que Gottman, Katz y Hooven (1996) definen como *meta-emoción*, para referirse a la conciencia que los padres tienen de sus propios estados afectivos y de sus creencias acerca de la naturaleza y el valor de las emociones.

Los padres que optan por socializar emocionalmente a sus hijos mediante la *educación emocional* son personas con una buena comprensión emocional, tanto de las propias emociones como de las emociones de los demás. Estos padres perciben las emociones negativas de sus hijos como buenas oportunidades para enseñarles habilidades de afrontamiento y mejorar su comprensión emocional. Son padres pacientes, que escuchan y empatizan con el niño, lo que les permite entenderles mejor. Con ello ayudan a sus

hijos a reconocer y comprender las emociones, modular la expresión emocional y aprender estrategias de afrontamiento, haciendo que los niños se sientan más seguros.

Con la utilización de la *minimización-avoidancia de la situación*, los padres persiguen eliminar las emociones del niño quitándoles importancia o negándolas. Estos padres consideran peligrosas las emociones negativas y que redundar en ellas incrementa la ansiedad. Se trata de personas con una baja comprensión emocional y que tienen poca autoeficacia percibida sobre su habilidad para regular las emociones. Consiguientemente se sienten desbordados ante las manifestaciones emocionales del niño y utilizan de forma abusiva la distracción y el humor. Estos padres desaprovechan las oportunidades que día a día surgen para realizar una educación emocional y sus hijos perciben como mensaje que sus emociones negativas no son importantes o apropiadas. Las investigaciones indican que estos niños presentan una mayor emocionalidad negativa, estrategias de afrontamiento evitativas y bajos niveles de competencia social (Eisenberg, Fabes y Murphy, 1996).

Los padres que utilizan la estrategia *evitación-castigo* tienen dificultades para regular las propias emociones y miedo a perder el control. Estos padres utilizan el castigo, la crítica o la evitación ante las expresiones emocionales negativas de sus hijos porque piensan que son intentos de llamar la atención o de manipular. Son personas que piensan que estas emociones denotan mal carácter o debilidad, y que los niños deben ser duros para sobrevivir. Son padres con disciplinas rígidas, que sobrevaloran la obediencia a la autoridad y la conformidad como los estándares de conducta. Consecuentemente, los niños perciben como malas e inapropiadas sus emociones y aprenden a ocultarlas y, por ende, no desarrollan las competencias para comprender, expresar y regular las emociones de forma óptima. Estos niños experimentan mayores niveles de estrés, inseguridad y ansiedad, represión emocional, utilizan más las estrategias de afrontamiento evitativo, y poseen menos capacidades empáticas, conductas prosociales y habilidades sociales (Eisenberg y Fabes, 1994).

La aceptación incondicional de la expresión afectiva de los hijos es una estrategia empleada por las familias que piensan que no se puede hacer nada con las emociones

negativas, solamente sortearlas. No saben cómo ayudar a sus hijos a afrontarlas, por lo que renuncian a educar las competencias emocionales, y tampoco ponen límites a las expresiones emocionales exageradas. Con ello los niños no desarrollan las habilidades de autoregulación emocional, son impulsivos y conflictivos en sus relaciones sociales y desarrollan poca motivación para el logro.

Existen muchos factores que inciden en la agresividad infantil y juvenil, pero el que apunta al origen familiar es el que tiene mayor importancia, puesto que tanto el trastorno negativista desafiante como el antisocial se relacionan con entornos familiares en los que la disciplina es incoherente, inconsistente y dura. En este contexto suelen presentarse problemas añadidos, tales como maltratos, cambios de cuidadores, etc. Los niños y adolescentes con conductas antisociales suelen presentar alteraciones en su desarrollo emocional como baja autoestima, falta de preocupación por los sentimientos de los demás, y percepciones e interpretaciones distorsionadas de las intenciones de las personas que les rodean, es decir, tienen un sesgo atribucional de hostilidad acompañado de poca tolerancia a la frustración, irritabilidad e impulsividad (Shafer, 2002: 388).

Las prácticas disciplinarias incoherentes y duras conducirían a los niños a interiorizar tempranamente modelos de violencia. Este modelado se originaría en parte, porque estos progenitores no suelen explicar a sus hijos las causas de las sanciones, por lo tanto, los niños no aprenden las habilidades necesarias para resolver situaciones conflictivas (Kazdin y otros, 1994). El desarrollo moral también se ve perjudicado, dado que las emociones sociomorales (vergüenza, culpa, etc.) inician su desarrollo a partir de las interacciones con los cuidadores, cuando éstos le transmiten al niño su sistema de valores a través de las expresiones que el niño aprende por acción mimética y luego interioriza (Ortiz, 2001: 105).

Como hemos mencionado, el vínculo de apego constituye la primera relación sólida, y se interioriza como punto de referencia en el establecimiento de otros vínculos sociales. Esta referencia al pasado emocional explicaría que uno de los factores de riesgo en el maltrato infantil, sea haber sido un niño maltratado por los padres en la infancia

(Arruabarrena y otros, 1994). La interiorización de las experiencias comunicativas con los padres en edades tempranas mediatiza las relaciones futuras. No ha de extrañarnos entonces, que muchos niños construyan modelos de interacción social alterados debido al maltrato psicológico consistentes en críticas continuas u órdenes humillantes, aún no siendo víctimas de un maltrato físico. No resulta difícil comprender la perplejidad e incompreensión ante represalias no directamente relacionadas espacial y/o temporalmente con comportamientos inadecuados del niño, o que se producen en unas ocasiones sí y en otras no, frente a lo cual el niño genera sentimientos de desconfianza y la percepción de que el medio les es hostil. Estos sentimientos y emociones posteriormente mediatizarán las interrelaciones que se producen en otros entornos, como el escolar, percibiendo como hostil las intenciones de cualquier compañero o profesor que le haga la más mínima crítica.

Otro elemento que agrava la situación es que estos niños han sido socializados en continuas críticas y sanciones, pero no han recibido proporciones equivalentes de elogios a sus conductas positivas, por lo que se hacen relativamente insensibles a los refuerzos positivos. Suele ser frecuente en estos hogares que los miembros de la familia griten, insulten o incluso peguen para finalizar los comportamientos molestos de los demás. Con ello el niño aprende a utilizar estos comportamientos para controlar los elementos que le disgustan y al mismo tiempo aprende a repetir las conductas que molestan a sus padres para captar su atención, atención que de otra forma no reciben, por lo que generalizan estos comportamientos en la escuela.

Los factores socioeconomicos también afectan a la socialización emocional. En este sentido los ingresos familiares influyen decisivamente (tamaño de la vivienda en relación al número de personas, con insumos básicos, atención médica insuficiente, etc.). Las dificultades financieras generan aflicciones psicológicas que inducen percepciones negativas, ocasionando que estos padres sean menos protectores y se impliquen menos en la educación de sus hijos (Shafer, 2002: 390). Los niños que viven en tales condiciones, reaccionan negativamente, experimentando una pérdida de seguridad emocional, que a la vez redundo en una baja autoestima, escaso rendimiento escolar, malas relaciones con los iguales, problemas de adaptación, depresión, hostilidad

y mala conducta (Davis y Cumming, 1998). Estas deficiencias en las relaciones filio-parentales se agudizan a medida que los niños crecen, ya que los adolescentes hacen mayores exigencias económicas que implican el rechazo por parte de los padres, al sentirse sobrepasados por las demandas de éstos (Conger y otros, 1994).

Los niveles socioeconómicos influyen en diferentes tipos de problemas, desde la satisfacción de necesidades básicas a tener la sensación de invulnerabilidad mediatizada por el dinero o los bienes. Asimismo, las diferencias socioeconómicas determinan las metas a alcanzar y los valores que se requieren para adaptarse al entorno. Desde este enfoque el tipo de trabajo que desempeñan los padres es determinante en la forma de socializar a los hijos. Los trabajadores manuales y obreros cuya tarea implica agradar y respetar la autoridad del supervisor, enfatizarán en la educación de sus hijos la obediencia a la autoridad, puesto que en su medio, éstos son los atributos básicos para triunfar. Por el contrario, los padres de clase media y alta razonan y negocian en mayor proporción con sus hijos, favoreciendo la creatividad, dado que éstas son las habilidades consideradas importantes en sus empleos como ejecutivos, administrativos y profesionales liberales (Greenberger, O'Neil y Nagel 1994).

No obstante, algunos autores advierten que son muchos los factores contextuales, independientes del estilo parental, que se combinan para diferenciar a los hijos de familia de clase obrera de sus iguales de clase media o alta. El desarrollo de las personas se produce en un contexto cultural y/o subcultural, desde el cual los adultos van a ser buenos o malos padres según los criterios de su propia cultura (Laosa, 1981). Las variaciones étnicas en la crianza de los hijos influyen de forma importante puesto que los padres pueden tener creencias y valores sobre la crianza, muy definidos por su entorno cultural. Por ejemplo, los padres norteamericanos optan más por un tipo de educación que privilegia aptitudes individualistas, competitivas e independencia. Mientras que otras sociedades favorecen una formación más comunitaria y se prefieren a los niños tranquilos, educados y respetuosos con las demás personas.

Una de las tareas evolutivas más importantes a la que se enfrentan los adolescentes, es conseguir una autonomía madura y sana. Este atributo conlleva dos elementos

fundamentales: *la autonomía emocional*, o la capacidad de ser la propia fuente de fuerza emocional, en vez de mantener una dependencia infantil de los padres para obtener comodidad, tranquilidad y seguridad emocional, y el segundo elemento es la *autonomía de conducta*, o la capacidad para tomar decisiones por sí mismo, resolver los propios asuntos y cuidar de sí mismo (Steinberg, 1996). En algunos casos la emergencia de la autonomía del adolescente amplía las crisis entre padres e hijos, y éstos no se sienten apoyados en su búsqueda de su autonomía. En tal caso, Fuhrman y Holmbeck (1995) observaban conveniente el alejamiento de la familia para alcanzar esa autonomía emocional, aunque lo ideal es que la familia comprenda esta necesidad y facilite la autonomía gradual en el núcleo familiar, potenciando así, un modelo psicológico adaptativo (Steinberg, 1996). Teóricamente las estrategias que utilizan los padres para fomentar la autonomía es el abandono gradual del control a medida que los hijos empiezan a aceptar mayores responsabilidades, pero manteniendo una combinación de tolerancia y control flexible sobre las conductas adolescentes (Lamborn y otros, 1991), al mismo tiempo que les exigen el cumplimiento de un mínimo razonable de normas y reglas, se esfuerzan por aplicarlas y continúan expresando afecto y apoyo incluso frente a los inevitables conflictos que surgen (Steinberg, 1996). Esta descripción responde a un estilo de crianza democrático que fomenta una autoestima elevada, éxitos académicos que se consolidan en la infancia, y una identidad sana en la adolescencia. Si por el contrario los padres reaccionan de forma estricta o permisiva, los adolescentes tienden a reaccionar de forma negativa revelándose y probablemente experimentarán más problemas personales (Lamborn y otros, 1991; Fuhrman y Holmbeck, 1995;).

2.3. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL.

La escuela constituye el segundo espacio de socialización y por ello un espacio de socialización emocional en el que la interacción entre iguales le da una especial relevancia. La mayor parte del desarrollo emocional se produce desde el nacimiento hasta la pubertad. En este período el entorno escolar ejerce una especial influencia puesto que contiene muchos de los referentes que el niño utiliza para perfilar su autoconcepto, las interacciones con los demás, su comprensión del mundo, etc. El profesorado ha recibido una escasa formación de cómo se produce el desarrollo emocional y de los múltiples factores que inciden sobre el mismo, y por tanto, le resulta difícil entrever el grado de influencia que ejerce. No obstante, los profesores tienen un papel importantísimo en el establecimiento de las competencias emocionales de los niños y jóvenes. En la interrelación con el niño, el educador muestra muchas conductas emocionales que serán aprendidas por éstos, induce emociones e influye en la manera de afrontarlas, etc.

Al contrario de las relaciones informales con los iguales, el colegio es una institución diseñada para transmitir el conocimiento y las habilidades que los niños necesitan para convertirse en miembros productivos de la sociedad. Los colegios son complejos sistemas sociales, en los cuales influye el tamaño de la clase, la edad de los estudiantes, la filosofía educativa, los modelos de interacción profesor-alumno y el contexto cultural en el que estos centros están insertados. Toda esta estructura y su dinámica es decisiva en todas las áreas de desarrollo del niño, en su forma de recordar, razonar, resolver problemas, en su comprensión social y desarrollo moral.

El entorno escolar se comporta como un sistema complejo donde las creencias, pensamientos, habilidades, deseos, sentimientos, etc. de cada uno de los integrantes del sistema puede incidir en las interacciones de los restantes elementos del mismo y en la naturaleza misma de dichos elementos. Sin embargo, la dimensión que más se ha

descuidado en la intervención educativa es la emocional, cuando curiosamente la dimensión emocional es una de las que tiene mayor peso en las relaciones interpersonales, y en unas épocas en las que el niño/adolescente está en pleno desarrollo emocional y su personalidad está formándose. Asimismo, la dimensión emocional tiene vital importancia en el proceso de aprendizaje y rendimiento académico, puesto que el interés y la persistencia son dos propiedades del temperamento (Matheny, 1989), y la distracción y el nivel elevado de la ansiedad están asociados con un bajo logro escolar. Por otra parte, la escuela, como espacio interactivo, es un escenario de muchos conflictos, pero su peculiaridad es que en este espacio los actores están en proceso de desarrollo y deben aprender diferentes habilidades que les permitan afrontar el conflicto con una actitud positiva.

Como ya habíamos comentado la escuela tiene un papel muy importante en la formación del autoconcepto y la autoestima. En la escuela existen muchas situaciones evaluadoras en las que el niño evalúa y se le evalúan sus competencias y rendimiento. Es en este entorno donde el niño empieza a hacer comparaciones sociales y donde puede producirse una disminución de su autoestima. En las etapas escolares el autoconcepto y la autoestima se verán influidos por los resultados escolares y las atribuciones que hacen de estos resultados, por lo que frecuentemente, frente a actividades en las que suelen producirse críticas que conlleven una disminución de su autoconcepto y autoestima, desisten fácilmente. En esto tiene una gran importancia el estilo atribucional. Es decir, si el niño atribuye sus éxitos al azar y sus fracasos a una falta de habilidad y además considera que esta ineptitud no se puede cambiar, tenderá a evitar las situaciones difíciles porque las evalúa en función de la ejecución y no del esfuerzo para alcanzarlas.

En la formación del autoconcepto tiene una especial relevancia lo que el niño piensa que los otros piensan sobre él (Cole, 1991). En función de esta percepción y de los sentimientos asociados, el niño se valora a sí mismo (autoestima). Es decir, las experiencias emocionales influirán decisivamente en la consolidación de una autoestima positiva o negativa. Es por ello, que la autoestima suele definirse como la parte evaluativa del autoconcepto. La autoestima por su parte está estrechamente relacionada con la atribución de logro o la capacidad para atribuir la causalidad al resultado de sus

propias acciones: “he hecho bien el ejercicio porque tengo buenas habilidades para las matemáticas” o “porque me he esforzado” (atribución interna), o “he hecho bien el ejercicio porque nos lo pusieron muy fácil” (atribución externa). El estilo atribucional interno o externo predice que el niño tenga iniciativa y persista frente a las dificultades, o por el contrario, abandone tan pronto éstas se presentan. A los tres años, los niños ya empiezan a hacer atribuciones sobre sus éxitos y fracasos. Al principio son optimistas, subestiman las dificultades de la tarea y mantienen las expectativas de éxito aunque no realicen la tarea correctamente (Nicholls, 1978). Este optimismo se origina en las actitudes de los adultos de su entorno, que por lo general no critican las actuaciones del niño sino que por el contrario las estimulan y elogian. No obstante, alrededor de los cuatro años algunos niños empiezan a manifestar conductas de abandono frente a los desafíos, abandono que se relaciona con los estilos educativos punitivos; mientras que los niños que persisten hallan actitudes de reconocimiento y recompensa por parte de los adultos de su entorno (Burhans y Dweck, 1995). A partir de estas experiencias tempranas unos niños desarrollan creencias de que los logros dependen de la habilidad que tengan para realizar una tarea y que mejorarán en su desempeño si se esfuerzan, mientras que otros atribuyen sus fracasos a su falta de habilidad y consideran que no pueden cambiar este déficit, que es una característica fija (Elliott y Dweck, 1988). Otro factor influyente en el desarrollo de este estilo atribucional son las propias actitudes de los educadores. Cuando se dan pautas orientadas al rendimiento y se atribuye el fracaso del niño a su falta de habilidad, el niño percibe que no controla el aprendizaje, desiste y manifiesta afecto negativo. Por el contrario, si se orienta al niño con la meta del propio aprendizaje, éste manifiesta perseverancia frente a los fracasos (Elliott y Dweck, 1988).

En la adopción de los estilos atribucionales tanto la familia como la escuela tienen un papel muy relevante. Los padres que ponen el listón muy alto y piensan que su hijo es poco hábil y deben ser más exigentes con él suelen tener hijos que sienten que no controlan el aprendizaje y desarrollan sentimientos de no ser capaces de afrontar tareas difíciles. Lo mismo pasa con los profesores que de forma inconsciente envían mensajes subliminales -sobre la falta de habilidad de algunos niños,- que el logro de los aprendizajes depende más de la habilidad que del esfuerzo. Por otra parte, como señala De la Caba (2000), la administración de refuerzos positivos puede tener efectos

contrarios a los deseados. Si sólo se administran refuerzos positivos de forma contingente al éxito, el resultado puede ser el fomento de la competencia entre el alumnado y de la dependencia a las otras personas, así como la disminución del autoconcepto académico por comparación social de aquellos que nunca lo logran.

En el estilo atribucional y el rendimiento escolar asociado a estos factores emocionales, los padres tienen tanta o más influencia que el profesorado. Como hemos señalado, entre las variables de mayor influencia en el desarrollo emocional y social del niño se encuentra el estilo educativo de sus cuidadores. A partir de una serie de estudios Baumrind (1999) estableció dos grandes dimensiones en la paternidad: *la exigencia* y *la receptividad*. La primera se refiere al establecimiento de normas y demanda de que éstas se cumplan, y la segunda, a la aceptación e interrelación con el niño. De la combinación de estas dos dimensiones se establecerían cuatro estilos parentales. El "estilo democrático" combina la exigencia y la receptividad al exigir el cumplimiento de demandas acordes a la madurez del niño y mostrar afecto, escuchar sus opiniones y fomentar en él la toma de decisiones. Como resultado, estos niños tienen un buen desarrollo de las habilidades emocionales y sociales y una mayor implicación en el aprendizaje escolar. El "padre autoritario" exige el cumplimiento de las normas y recurre al castigo y a la fuerza para hacerlas cumplir si el niño no responde, no suele escuchar razones y no favorece las oportunidades para que éste sea independiente. Estos niños se vuelven ansiosos, introvertidos e infelices y pueden reaccionar hostilmente cuando están enfadados. No obstante, se desarrollan bien en la escuela aunque abandonan más fácilmente las tareas que revisten dificultades. El "padre permisivo" suele mostrarse receptivo y cariñoso con el niño, pero no impone ningún tipo de normas, más bien, espera que el niño tome decisiones por sí mismo. A consecuencia de ello los niños criados en un sistema permisivo son inmaduros, tienen dificultades para controlar sus impulsos y tienden a desobedecer cuando las exigencias entran en conflicto con sus deseos, y no tienen perseverancia en las tareas escolares. El cuarto estilo, el del "padre no implicado", describe al padre que no establece ningún tipo de norma ni es receptivo al niño, y sólo atiende a los cuidados mínimos de manutención. Los casos extremos de este estilo, provocan graves déficits en el apego, en el desarrollo emocional y social del niño, así como en el desarrollo cognitivo. En la adolescencia, los

jóvenes criados en familias con estilo no implicado tienen poca tolerancia a la frustración, poco control emocional, dificultades en el seguimiento de las tareas escolares y presentan mayor riesgo de participar en actos delincuentes.

Aunque los estilos parentales pueden influir de forma decisiva en el desarrollo emocional y social del niño, también debe considerarse que el estilo temperamental del niño puede condicionar el comportamiento de los padres. La relación entre la paternidad y el temperamento del niño en el tiempo es progresivamente más bidireccional. Así, se generaría una espiral en la que los estilos paternal y temperamental cada vez se potenciarían más en un proceso que hace difícil la marcha atrás.

En el entorno del niño existen muchos otros adultos de referencia a parte de los padres que tendrán también un papel muy importante en su desarrollo emocional. Entre estos adultos merecen especial atención los profesores, puesto que el entorno escolar se configura como el segundo espacio de socialización emocional. En España, Magaz y García (1998) han desarrollado un test para educadores en base a los planteamientos de Toro (1981) para medir el perfil de estilos educativos a los que clasifican en cuatro tipos: sobreprotector, asertivo, punitivo e inhibicionista. El estilo asertivo se correspondería al estilo democrático de Baumrind, el estilo punitivo al autoritario y el inhibicionista al permisivo. El estilo sobreprotector sería una aportación diferente. Para conceptualizar estos perfiles Magaz y García (1998) se basan en la percepción que el educador tiene del niño y de su dimensión emocional, así como en los efectos de dichos estilos en el desarrollo socioafectivo del niño. En función de la percepción de la vulnerabilidad del niño, de su propio sentido de la responsabilidad, de su tolerancia a la frustración, etc., el educador asumiría un rol educativo u otro.

Puntuaciones altas en el estilo sobreprotector indican que el educador piensa que el niño es un ser débil, ignorante y/o inexperto, por lo que se considera excesivamente responsable de su desarrollo. Un estilo educativo fundamentalmente sobreprotector incide en que el niño desarrolle un concepto deficiente de sí mismo, ya sea porque no ha podido poner a prueba su competencia personal, o porque no puede experimentar la satisfacción de hacer las cosas por sí mismo. Como consecuencia, el niño puede

desarrollar un aprendizaje deficiente en habilidades de cuidado personal y habilidades sociales, miedo a la autonomía y búsqueda persistente de la seguridad en los otros, lo que impide a estos niños tomar la iniciativa y esperan recibir instrucciones para actuar. También se observa falta de interés y despreocupación por los asuntos que les afectan, permaneciendo impasible hasta que otros los resuelven.

El estilo educativo asertivo representa a los educadores que entienden que todo niño nace ignorante y debe aprender a comportarse como los adultos le solicitan, y que el aprendizaje es una habilidad que requiere del desarrollo de otras habilidades previas. El educador reconoce que al niño le cuesta un esfuerzo hacer lo que se le pide porque lo que le demandan es nuevo, no habitual o porque prefiere hacer otra cosa. Asimismo los educadores con este perfil consideran que el aprendizaje se desarrolla por etapas sucesivas y cada aprendizaje nuevo implica tiempo. Éstos tienen un sentido de la responsabilidad equilibrada: los niños deben aprender tanto los comportamientos como el contexto situacional en que deben desarrollarse dichos comportamientos. Los maestros asertivos creen que la conducta humana debe regirse por el equilibrio libertad-responsabilidad, la funcionalidad, la economía y el optimismo. En los niños, el elogio y el reconocimiento por parte del educador refuerza y consolida los comportamientos adecuados constituyéndolos como hábitos. El elogio de unos comportamientos y la falta de elogio de otros facilita la discriminación y generalización de los aprendizajes. Estos niños crecen y se desarrollan con seguridad en sí mismos, autonomía personal e interés para lograr sus objetivos. Las dosis altas de elogio permiten tolerar las recriminaciones y castigos, sin efectos nocivos para el desarrollo personal. La toma de decisiones se realiza en función de las consecuencias que espera obtener, progresando en competencia y autonomía. Asimismo, la relación con el educador es una relación estable, y de aprecio mutuo.

Los educadores con perfil punitivo piensan que las personas tienen la obligación de actuar de una forma determinada: la establecida por las normas. No permiten errores o desviaciones de lo fijado por las normas y no reconocen el esfuerzo para cumplir las normas porque es una obligación, no un mérito. Tampoco comprenden que adquirir un hábito o habilidad requiere de un tiempo durante el cual se producen errores. Si los

niños educados por este tipo de educadores reciben continuas críticas respecto a su persona desarrollan un autoconcepto negativo, por lo que su comportamiento persigue la evitación del castigo en lugar del logro del éxito, se vuelven ansiosos y pueden desarrollar trastornos. Estos niños frecuentemente realizan conductas de evitación y justificación y sienten rencor hacia el educador.

El perfil inhibicionista se corresponde con los educadores que creen que todos los niños tienen la capacidad para desarrollarse plenamente con normalidad y para aprender por su cuenta. Creen que la experiencia es la escuela de la vida y que la tarea del educador es no poner impedimentos al desarrollo. Los niños que han sido educados bajo estos parámetros desarrollan un autoconcepto positivo si han logrado las diferentes metas sólo a partir de sus competencias. Pero aún así, presentan déficits en el aprendizaje de autonomía, habilidades de cuidado personal y habilidades sociales; muestran conductas de búsqueda de apoyo en figuras de autoridad y suelen presentar altos niveles de ansiedad por la inseguridad personal.

2.4. EL PAPEL DE LOS IGUALES EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

La autoconciencia es una parte central en la vida emocional y social de los niños. Al inicio, el sentido del yo está relacionado con posesiones y el contacto con otros niños se basa en la declaración de propiedades. Levine (1983) considera que las manifestaciones de posesión de los objetos es un indicador de la mayor definición de la conciencia de sí mismo, constituyéndose en un esfuerzo para aclarar los límites entre sí mismo y los otros. La posibilidad de distinguir el yo de los otros promueve el desarrollo de una amplia variedad de habilidades emocionales y sociales, como las emociones autoconscientes, la empatía, la conducta prosocial (juego, cooperación) y la capacidad para solucionar problemas sencillos (Berk, 1999: 576).

A medida que los niños perfeccionan el conocimiento de sí mismos, el mundo social también se diversifica con la introducción de nuevos contextos y personas. En estos nuevos contextos la interacción con los iguales tendrá una gran influencia en su desarrollo emocional. Esta interacción promueve la diferenciación de su yo y el desarrollo de habilidades sociales. En las primeras relaciones, en las que aparecen las manifestaciones enfáticas sobre la posesión y los desacuerdos, se empezará a producir esta diferenciación.

Las primeras relaciones con los hermanos actúan como plataforma de las relaciones con otros niños y compañeros. A pesar de la rivalidad que frecuentemente se produce entre los hermanos, estos desempeñan un papel muy positivo en la vida de las personas. Los hermanos mayores tienen más posibilidades de influir en la vida de los pequeños enseñándoles habilidades, cuidándoles, sirviéndoles de compañeros de juegos, confidentes, defensores, etc. Al mismo tiempo, los niños pequeños prestan más atención a los hermanos mayores porque los usan de modelos y reproducen sus conductas (Buhrmester y Furman, 1990).

A pesar de las cualidades de las relaciones entre hermanos, el establecimiento de relaciones bien ajustadas con los iguales satisfacen una de las necesidades emocionales básicas de la especie humana, la de sentirse aceptado, integrado entre los compañeros, y vinculado afectivamente con los iguales a través de las relaciones de amistad (Fuentes, 2001: 151). En la medida en que avanzan en edad, los niños como agentes socializadores son más influyentes que los padres, puesto que pasan mayor tiempo entre ellos. Las relaciones con los iguales tienen la particularidad de que, a diferencia de las relaciones con los adultos, son relaciones al mismo nivel (intelectual, social, comunicativo, etc.), en las que se debe aprender a compartir, negociar, defender las propias posturas y las compartidas, y en las que puede compararse. Por otro lado, la aceptación de los iguales depende de si el niño es capaz de ganarse el pertenecer y ser aceptado por el grupo, mientras que en la familia son aceptados incondicionalmente. La relación con los padres es asimétrica, mientras que con los iguales pueden interaccionar de igual a igual. Los hermanos tendrán elementos propios de la relación asimétrica de los padres y de la relación simétrica de los iguales. La experiencia con los hermanos permite adquirir muchas de las estrategias de relación que después serán útiles al niño para sus relaciones con los iguales.

El desarrollo moral se producirá mayoritariamente en la etapa escolar. Así, en este período los niños crean una subcultura propia de su grupo con valores y códigos de conducta que regulan sus relaciones de ayuda o agresividad, la resolución de problemas y la negociación, etc. En este marco, el autoconcepto y la autoestima, la empatía, y las habilidades sociales experimentarán un fuerte impulso en su desarrollo.

Estas relaciones no están exentas de la influencia de los padres. Los padres controlan el entorno social y la frecuencia en que se producen las interacciones, seleccionan a los compañeros y supervisan los encuentros sociales del niño con sus iguales.

Los niños cambian con el tiempo su percepción y sentimientos de pertenencia al grupo. Los preescolares tienen un sentimiento leve de pertenencia al grupo. Será entre los 6 y 12 años cuando desarrollarán un fuerte sentimiento de pertenencia; sentimiento que en el inicio de la pubertad será una señal de identidad (Fuentes, 2001: 157).

En estos nuevos contextos interactivos, a través de los juegos, las conversaciones y acciones compartidas, el niño irá creando nuevos vínculos. La amistad potenciará el desarrollo social y emocional, puesto que el niño deberá aprender a equilibrar necesidades a veces opuestas, tales como la dependencia mutua con el respeto a la independencia, la honestidad con la protección de sus intereses, la competitividad con la cooperación, etc.

Los niños seleccionan inicialmente a sus amigos entre los compañeros y conocidos similares a ellos. Al inicio es importante la coincidencia en los gustos, aficiones, etc., pero a medida que avanza la relación se asumen mejor las discrepancias en estos aspectos y se da mayor importancia a las semejanzas en la personalidad (Fuentes, 2001: 173). Asimismo la evaluación de lo que significa la amistad cambia con el tiempo. Los niños preescolares consideran que sus amigos son aquellos que les dejan los juguetes y los defienden de los demás. En la etapa escolar se perciben como aquellos que les ayudan a lograr objetivos comunes, es decir, con los que hay una relación de reciprocidad. Por ello escogen como amigos compañeros que les ayudan y aprueban. En la adolescencia la concepción de la amistad tiene un aspecto más ligado a la durabilidad a pesar de la distancia, el afecto, el conocimiento, la lealtad, la confianza, etc. que conllevan conductas prosociales. Consecuentemente en esta época la elección de los amigos se relaciona más con las características de la personalidad (Fuentes, 2001: 175-176). Los conflictos en el curso de estas relaciones tendrán para el niño tanto efectos negativos como positivos. Por una parte, si se siente evaluado negativamente por sus amigos disminuye la autoestima, pero por otra promueven el desarrollo de estrategias para resolverlos positivamente (Aboud, 1989). En estas situaciones, los otros agentes de socialización -padres y educadores- tendrán un papel relevante para mediatizar y acompañar estos procesos de forma que no incidan negativamente en la personalidad del niño (Fuentes, 2001: 174).

Los vínculos de amistad estarán influidos por cómo se generó el vínculo de apego con los padres. Los niños que tienen un apego seguro tienen mejores competencias para la interacción social y establecer amistades. Por el contrario, los niños con apego evitativo

suelen manifestar mayor agresividad a sus compañeros, generando el rechazo de éstos. Los niños con apego ambivalente presentarían mayor temor y ansiedad ante la posibilidad de rechazo, automarginándose, cosa que les impide desarrollar sus competencias sociales para generar vínculos de amistad.

Según Asher y Rose (1997). Son tres los indicadores que evidencian el ajuste del niño con sus iguales: 1) aceptación por parte de sus compañeros, 2) tener un "mejor amigo" y 3) la capacidad del "mejor amigo" para dar apoyo afectivo. A partir de estos indicadores analizan la relación de amistad.

Estos investigadores detectaron que la influencia del ajuste social entre iguales es estable en el tiempo, así entre el 30 al 50% de los niños repudiados por los compañeros durante la mitad de la infancia, se mantiene al cabo de cinco años. Una posible explicación de la estabilidad del repudio se encuentra en la reputación adquirida por el niño, la que se constituye en un estereotipo que permanece incluso si el niño se cambia a un nuevo grupo. Al parecer los niños bien aceptados presentan características prosociales (amistosos, cooperativos, dispuestos a ayudar, amables, etc.), mientras que los niños rechazados, en general, manifiestan conductas más agresivas, actitudes molestas o suelen ser muy cerrados.

La estabilidad de las relaciones entre dos niños, se caracterizan por el agrado mutuo de permanecer juntos, y por un sentimiento de complicidad de historias compartidas. Esta dimensión puede vivenciarse con independencia de la aceptación de los iguales, puesto que un niño puede ser rechazado y a la vez contar con un "mejor amigo". La relación de amistad comporta beneficios tales como compañía, lealtad para compartir problemas, preocupaciones o secretos, ayudando a afrontar las inseguridades y a desarrollar una imagen positiva y competente de sí mismo, por medio de los cumplidos o consuelo que se expresan los amigos.

Otros indicadores estudiados son las características específicas de la amistad. Es decir, el desarrollo de la naturaleza de la amistad (compañía, guía, apoyo emocional, compartir intimidad, conflictos, etc.). Asher, Parker y Walker (1996) consideran que las

habilidades para ser aceptados por el grupo de iguales, hacer amigos y mantener la amistad serían diferentes, y proponen una lista de tareas sociales claves para la amistad. Por otra parte, Rose y Asher (1997) analizaron si las estrategias escogidas por los niños para resolver una situación de conflicto de intereses con los amigos pueden predecir el número y la calidad de los "mejores amigos". Los niños que indicaban estrategias de compromiso solían tener más y mejores amigos que aquellos que indicaban estrategias agresivas. Asimismo, los niños que apuntaban objetivos de relación tenían menos conflictos con sus amigos que los que señalaban objetivos de ventaja, competición, instrumentales y de control. Algo similar ocurría con los niños que mencionaban estrategias de agresión verbal, persecución de los propios intereses, abandono o el término de la amistad.

La aceptación social, tener amigos y amistad de calidad son muy importantes para el bienestar emocional de los niños. Los sentimientos de indefensión, que se producen como consecuencia del rechazo y de no tener amigos, generan una baja autoestima, ansiedad social y depresión, y un mal ajuste escolar. Estos niños suelen ser expulsados más a menudo del aula o de la escuela. Las consecuencias del rechazo se aminoran si el niño afectado cuenta con un hermano o un "mejor amigo".

La amistad es una fuente de experiencias, emociones y sentimientos específicos. Los amigos constituyen una red social de apoyo afectivo para el niño, aportando a su desarrollo emocional seguridad en el afrontamiento de situaciones nuevas o estresantes, una mejora de la empatía, la diferenciación emocional al ofrecer una amplia gama de vivencias emocionales, control emocional, una construcción positiva del autoconcepto y la autoestima, etc., (Fuentes, 2001: 177-178). Por tanto, la falta de amigos o el niño rechazado tendrá graves repercusiones sobre el desarrollo emocional. A largo plazo, el niño rechazado puede generar desmotivación, implicarse en conductas antisociales, consumo de drogas y alcohol, etc., en la adolescencia (Asher y Coie, 1990). No obstante, a pesar de que tradicionalmente la baja autoestima suele ser común entre los niños que presentan conductas antisociales, algunos estudios apuntan a que muchos niños que protagonizan las peleas tienen la misma autoestima que los niños que no se

pelean y una buena percepción de sí mismos, pero curiosamente tienen un peor autoconcepto académico (Johnson y Lewis, 1999).

Los niños que tienen malas experiencias con los iguales son más vulnerables a problemas futuros como la delincuencia, absentismo escolar, etc., mientras que las buenas relaciones con sus iguales pueden ayudar a desarrollar la competencia social y tener un efecto preventivo para el desarrollo de futuros trastornos. Así tener un amigo íntimo puede contrarrestar los efectos estresantes de los conflictos y problemas que sufre. Por otro lado, los compañeros de los niños y jóvenes agresivos son en la mayoría de las ocasiones las principales y más vulnerables víctimas. Tanto las víctimas como los compañeros que observan las intimidaciones y abusos a que son sometidos sus compañeros sufren indefensión aprendida, una disminución de la autoestima, irritabilidad e incluso pensamientos suicidas (Carney, 2000). El estrés sufrido por los niños y jóvenes intimidados se incrementa cuanto más se prolonga la situación de intimidación (Sharp y otros, 2000), pero éste es menor cuando la víctima responde activamente (de forma agresiva u asertiva) a las intimidaciones (Sharp, 1996). Dado que la mayoría de estas intimidaciones suelen darse en el contexto escolar o en su entorno, la escuela puede tener un papel importante en desarrollar habilidades de resolución de problemas, mediación de conflictos, asertividad y autoregulación emocional. Ello permitiría a estos niños y jóvenes a enfrentarse con este problema y evitar las consecuencias negativas que suelen tener en su emocionalidad.

El juego con los compañeros promueve la internalización de la conciencia del yo, lo que a su vez posibilita la interacción social autónoma. Esta interrelación en una primera fase se limita al intercambio de nombres y a juegos sencillos de cooperación o a presumir de cualquier objeto llamativo o sobre alguna habilidad motora (Berger, 1997: 372-373). En el decurso de estas interacciones, el niño empieza una actividad autoevaluadora. Este proceso de comparación social con los iguales permite a los niños reajustar el conocimiento de sí mismos construido en el contexto de las relaciones familiares. Los niños pequeños ya utilizan la comparación social; sin embargo, éstas se hacen de forma más precisa a partir de los 7 años (Butler, 1990). También por medio de la autoevaluación entre compañeros se consolida el sentimiento de autoeficacia, puesto

que ésta se corrobora a través de las opiniones de los compañeros y de los resultados de la comparación social. De este resultado depende que los niños eviten actividades que consideran fuera de sus posibilidades, tanto a nivel físico, como intelectual (Fuentes, 2000: 152). En general, los niños pequeños poseen una impresión positiva de sí mismos sobreestimando sus capacidades. Es en el transcurso de las relaciones con los iguales que los niños empiezan a incorporar la evaluación de los demás a su autoconcepto y la evaluación de este, la autoestima. Ello conlleva una mayor preocupación por la evaluación que hacen los otros con respecto a su conducta buscando su aprobación (Stipek y otros, 1984). Por eso la aceptación en el grupo de compañeros en este período es fundamental para el niño.

Como hemos señalado en diversas ocasiones, las emociones son bidireccionales en tanto que la expresión emocional de uno elicitó unas emociones y reacciones en el otro, que a su vez generarán una reacción del primero. Por ello, frecuentemente el niño se ve sumergido en una espiral emocional provocada por su propio temperamento que comporta la potenciación y confirmación de ese estilo temperamental. Así, los niños con temperamento muy activo tienden a interactuar mucho con los iguales, pero también se implican en mayor cantidad de conflictos que los niños menos activos. Los niños con temperamento sensible y nervioso frecuentemente interactúan tocando, golpeando o cogiendo los objetos de los otros niños. Los niños inhibidos y tímidos poseen altos niveles de ansiedad, normalmente observan a los iguales y no intervienen. En función del estilo temperamental, las interacciones serán positivas o negativas, estimulando el desarrollo socioemocional del niño. El niño agresivo provocará respuestas de agresividad y el niño tímido tendrá un cierto aislamiento, que a su vez, impedirá un adecuado desarrollo socioemocional (Berk, 1999: 544).

Con los compañeros los niños se encuentran en un nivel mucho más igualitario que con los adultos y, por consiguiente, deben asumir una mayor responsabilidad para iniciar y mantener una interacción armoniosa (Berger, 1997: 392). La interacción con los compañeros en la segunda infancia posibilita tener experiencias cruciales para aprender sobre la reciprocidad, la cooperación y la justicia en experiencias que los adultos difícilmente proporcionarían (Eisenberg y otros 1985). Esta necesidad le llevará a

desarrollar un mayor autocontrol de su expresión emocional para que ésta se adecue a las normas del grupo.

La influencia del grupo en la conducta de los niños está determinada por el establecimiento de normas, actitudes y comportamientos que son asumidos y compartidos por todos los componentes del grupo y se exige su cumplimiento. Sin embargo, esta influencia varía según la etapa de desarrollo y en función del aspecto al que vaya dirigido (aparición física, gustos, tipo de amigos, diversiones, etc.) (Fuentes, 2001: 152). El grupo castiga determinadas conductas o expresiones consideradas inapropiadas por la cultura del grupo, presionando de múltiples formas. Así, por ejemplo, el grupo regula las expresiones en función del rol de género. Frecuentemente, los propios compañeros critican, ridiculizan y agreden verbal o físicamente a aquellos niños y niñas que realizan actividades o utilizan objetos culturalmente considerados propios del otro género. Luego el mismo grupo se encarga de instaurar la conducta considerada apropiada para el sexo por medio del modelado y el refuerzo (Lamb, Easterbrooks y Holden, 1980). Será la mayor participación en confrontaciones con otros niños, por los juguetes y la amistad, y la participación y observación de desacuerdos entre los niños y adultos, que la comprensión emocional se verá enriquecida con un mejor discernimiento sobre las causas y las consecuencias de las emociones en otras personas.

En los niños, y especialmente los preescolares, los conflictos, suelen provocar cólera y agresiones físicas. En los escolares la cólera suele producirse más en respuesta a situaciones de dominancia y rechazo social, aunque manifiestan menos agresiones físicas e incrementan las verbales (amenazas, burlas, insultos). Mediante estos conflictos los niños deben aprender a dominar su emoción e inhibir o retrasar su respuesta (Harris, 1989), así como generar una serie de estrategias alternativas para resolverlos (Bryant, 1992), pudiendo negociar, regatear, promover una solución de compromiso o de cooperación, y con ello reducir el conflicto. La adquisición de estas estrategias permite al niño participar en la interacción social con mayor eficacia y sensibilidad. Asimismo, los amigos constituyen una fuente de bienestar que ayuda al

niño/joven a regular sus emociones en situaciones de estrés mediante su apoyo (Fuentes, 2001: 158).

Dodge y colaboradores (1986) clasifican las estrategias de los niños para resolver los conflictos con los iguales en tres tipos: 1) las estrategias competentes que implican afrontar la situación sin violar los derechos de los otros (reconducir la situación hablando, negociando, en clave de humor, etc.); 2) las estrategias agresivas que violan los derechos de los otros y agravan el conflicto (insultar, amenazar, agredir físicamente, etc.); 3) las estrategias pasivas que implican una inhibición del niño huyendo o esperando que otros lo resuelvan; y 4) las estrategias que recurren a la figura de autoridad (maestro, adulto) para que le solucionen el problema. A lo largo de la infancia, los niños aprenden a controlar la agresión utilizando progresivamente más las estrategias competentes y abandonando las de agresión o autoridad (Bryant, 1992).

CAPÍTULO 3. INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.1. INTRODUCCIÓN

Históricamente la emoción se ha concebido como la antítesis de la razón. Emociones fuertes como el odio, la cólera e incluso la pasión eran factores que podían romper y desequilibrar las relaciones dentro de una comunidad. Por esto probablemente se propugnara la educación de la razón y la negación de las emociones ya que la educación es un mecanismo para la socialización. Se ha exaltado la racionalidad como cualidad definitoria del género humano creyendo que su potenciación conduciría inevitablemente al control de las emociones. Pero el tiempo ha mostrado que la negación de la emoción no constituye el camino más eficaz para regularla y que el intelecto suele estar más al servicio de las emociones que las emociones al servicio del intelecto.

La consideración de que la racionalidad –la cognición- es lo que nos define como humanos empapó la concepción inicial de inteligencia, aspecto que también se consideraba como eminentemente humano, por lo que la emoción que compartíamos con el resto de animales fue excluida en las primeras definiciones de inteligencia.

La inteligencia es la capacidad de solucionar problemas adaptándose a las circunstancias. Cuando los problemas son de índole emocional, son las habilidades emocionales las que debemos poner en práctica para alcanzar mayores niveles de satisfacción y de desarrollo personal. Ser emocionalmente inteligente consiste en mantener una relación armónica entre las emociones negativas, como la ira, la frustración, la ansiedad, los celos, el odio, la frialdad, la arrogancia, la pena, etc., facilitando el paso a las emociones positivas, como altruismo, alegría, generosidad, humildad, tolerancia, etc. Para ello podemos sustituir unas por otras y expresarlas adecuadamente respetando nuestros derechos y los derechos de los demás. Una actuación inteligente consiste en saber identificar bien el origen y la naturaleza de las emociones en nosotros mismos para poder controlarlas de manera reflexiva, estableciendo relaciones adecuadas entre los pensamientos, las emociones y el

comportamiento, como una forma de orientar la vida personal. No obstante, no hay una concepción unánime de qué es la inteligencia emocional.

Las habilidades emocionales se pueden definir como las capacidades y disposiciones para crear voluntariamente un estado de ánimo o sentimiento a partir del conocimiento que tenemos sobre la situación. De ahí que sea necesario aprender a atribuir significados emocionalmente deseables a los acontecimientos que tienen lugar en las relaciones que establecemos con los demás. De este modo, conociendo qué pensamientos y sentimientos provocan nuestros estados de ánimo, podremos manejarlos mejor para solucionar los problemas que aquellos generan (Vallés Arandiga, 1999: 3-5).

3.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

La inteligencia, al igual que el aprendizaje, es un concepto que la psicología ha tomado prestado del lenguaje corriente y su contenido, inicialmente intuitivo y poco definido, se ha ido transformando en función de los estudios realizados. Como señala Kagan (1999: 89), muchas sociedades concibieron la idea de inteligencia para explicar las diferencias obvias en las capacidades de las personas para adaptarse a los problemas que el entorno les planteaba. Pero el estudio de la inteligencia y el aprendizaje como factores que permiten la adaptación al entorno comienza a partir de la teoría de la evolución. Cuando Darwin publicó su obra "El origen de las especies " se generó un gran impacto en la sociedad científica del momento y se iniciaron muchos trabajos para intentar refutar o confirmar su teoría. Una de las personas que más se impresionaron por el trabajo de Darwin fue su primo Francis Galton, el cual inició una nueva línea de trabajo: "la herencia de los caracteres mentales". Galton intentó definir qué y cuáles eran las características mentales y cómo medirlas. Por eso se dedica a desarrollar instrumentos para medir los umbrales auditivos, la agudeza visual, la visión del color, la reacción de tiempos, la memoria... Para obtener los datos crea un laboratorio antropométrico y desarrolló conceptos básicos de estadística tales como mediana, percentiles y correlaciones que le permitiesen analizar los datos. Por su parte, Cattell va a estar colaborando con Galton impulsando el estudio de las diferencias individuales. Tanto Galton como Cattell intentaron medir la inteligencia basándose principalmente en medidas simples de respuestas sensoriales y en tiempo de reacción.

A principios del siglo XX el ministerio de enseñanza francés pidió a Alfred Binet que creara un instrumento para identificar el retraso mental de los niños que requerían de una enseñanza especializada. Binet creía que para medir la inteligencia se requería de pruebas que implicasen la utilización de funciones complejas. Por ello en 1905 creó un test de habilidades mentales general que incluía las tareas de razonamiento verbal y de razonamiento no verbal, y los resultados eran clasificados por edades. Su test tuvo mucho éxito, lo que incitó la generación de muchos otros instrumentos de características similares. Posteriormente, en el año 1916 un profesor de la universidad de Stanford

adaptó el test desarrollado por Binet para la población norteamericana y esta adaptación la denominó escala de inteligencia Stanford-Binet.

Se pensaba que la inteligencia no podía ser considerada una sola habilidad. Por eso se desarrolló el análisis factorial, para identificar las habilidades subyacentes a la inteligencia a partir de la respuesta de una gran muestra de la población a un conjunto de ítems. Spearman (1927) publicó un libro en el que planteaba que la mayoría de ítems de los tests correlacionaban de alguna manera entre sí, pero que había un grupo de ítems que entre ellos tenían correlaciones más altas. Basándose en estos resultados, Spearman proponía la existencia de un factor general de inteligencia que representaría un razonamiento abstracto, que denominaba *G*, y de varios factores específicos, que denominaba *S*. Por el contrario, Thurstone (1938) se oponía a la idea de pudiese haber un factor general de inteligencia como el factor *G*. Thurston consideraba que existen habilidades intelectuales independientes. Mediante el análisis factorial de varios tests de inteligencia estableció la existencia de siete habilidades mentales primarias: significado verbal, rapidez perceptiva, razonamiento, números, memoria repetitiva, fluidez verbal y visualización espacial.

Las teorías que aparecieron después, intentaron conciliar las dos posiciones. En la segunda mitad del siglo XX Guilford (1967) propuso un modelo tridimensional complejo. Según este autor cada tarea se puede clasificar en base a su contenido, la operación mental requerida y el producto resultante de la operación. El resultado de la combinación de estas tres dimensiones daba lugar a 180 factores de habilidad. Esta estructura de inteligencia no ha sido refutada por los análisis factoriales de otros investigadores. Uno de los elementos innovadores de su teoría es la consideración de la inteligencia social como una entidad diferenciada y el estudio de la creatividad como una producción del pensamiento divergente.

Paralelamente a la utilización de los tests de inteligencia empezaron a aparecer críticas a la utilización sesgada de los resultados. Una de las críticas más contundentes fue acerca de la contaminación cultural de estas pruebas que hacía que las personas de otras culturas fuesen valoradas como menos inteligentes (para revisión ver a Gardner y otros,

1999). Estas críticas llevaron a buscar medidas de inteligencia no contaminadas por los factores culturales.

Catell (1971) coincidía en la existencia de un factor de inteligencia general, pero dividió este factor en dos: la inteligencia cristalizada y la inteligencia fluida. La *inteligencia cristalizada* depende de la carga cultural, es decir, de la información que se tiene de la realidad. Los subtests de vocabulario, información general y problemas aritméticos, empleados habitualmente en los test de inteligencia están muy relacionados con la inteligencia cristalizada. Por el contrario, la *inteligencia fluida* no requiere de tanto conocimiento específico previo e implica habilidad para establecer relaciones complejas y resolver problemas. Esta diferenciación se consideró importante para la explicación de los diferentes resultados obtenidos en los tests de inteligencia en función de la cultura del niño.

Carroll (1993) consideraba que la estructura de la inteligencia seguiría un modelo piramidal. El factor *G* estaría en el nivel jerárquico más elevado, en un segundo nivel estarían ocho habilidades diferencialmente correlacionadas con el factor *G*, como son la inteligencia fluida, la cristalizada, memoria y aprendizaje general, percepción visual, percepción auditiva, recuperación, rapidez cognitiva y velocidad de procesamiento. En el tercer nivel, cada una de las habilidades anteriores se desglosarían en habilidades específicas.

Con la aparición de la psicología cognitiva, y en especial de la analogía del ordenador, los planteamientos psicométricos fueron desplazados por el estudio del procesamiento de la información. Stenberg (1985) intentó combinar las aportaciones psicometristas con las de la teoría de la información, elaborando una teoría triárquica de la inteligencia que está compuesta por tres subcategorías que interaccionan: 1) La subteoría de componentes que incluye las habilidades de procesamiento de la información como la metacognición, la aplicación de estrategias y la adquisición de conocimientos. 2) La subteoría experiencial que hace referencia al hecho de que las personas más inteligentes aprenden tareas nuevas y las automatizan más rápidamente que las menos inteligentes. 3) La subteoría contextual, que remarca que las personas inteligentes cuando no pueden

adaptarse a las situaciones intentan modelar o cambiar las situaciones para que cubran sus necesidades, y si no lo pueden hacer seleccionan nuevos contextos más adecuados a sus objetivos.

Gardner (1983) propone que la inteligencia sea definida por las operaciones de procesamiento de la información que permiten a las personas solucionar problemas, crear productos o descubrir nuevos conocimientos. Esta teoría rechaza el factor *G* y, apoyándose en la especificidad cerebral de algunos sistemas funcionales complejos, propone siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Pero se le ha criticado que hay varios sistemas funcionales que controlarían habilidades como la lógico-matemática y, por tanto, la supuesta independencia no existe. Además, algunos de sus subtests se han incluido en el análisis factorial y vuelve a aparecer el factor *G*. En su propuesta Gardner incluye dos tipos de inteligencia, la interpersonal y la intrapersonal, más relacionada con los aspectos sociales y emocionales que tradicionalmente han estado excluidos de la concepción clásica de la *inteligencia*. Escasamente hace una década, Salovey y Mayer conceptualizaron y definieron la *inteligencia emocional* y en 1996 Goleman publicó su bestseller "inteligencia emocional", popularizando este constructo. Desde entonces se empezó a asumir la gran relevancia de la inteligencia emocional para la mejora de las situaciones de la vida cotidiana (laboral, familiar, escolar, etc.), revolucionando muchos de los esquemas presentes en nuestra sociedad.

Por tanto, el concepto de inteligencia como entidad intuitiva, indefinida y única ha evolucionado hacia una inteligencia multifactorial, integrada por diferentes habilidades complejas y simples soportadas en sistemas funcionales cerebrales diferentes y sistemas metacognitivos (autorregulación de la propia actividad cognitiva), pero que podrían tener algún elemento común (factor *G*), y en la que tendrían un papel importante tanto la herencia como el ambiente. Posteriormente se han incorporado elementos como la utilización de estrategias adaptativas o habilidades metacognitivas que también explicarían los resultados obtenidos en los tests de inteligencia.

3.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: UN CONSTRUCTO AÚN INDEFINIDO

A psicólogos como Robert Stenberg, Howard Gardner y Peter Salovey debemos el hecho de haber superado la separación entre pensar y sentir, y consolidado un concepto mucho más amplio de inteligencia. Desde la promulgación de las inteligencias múltiples de Gardner se empezó a sustituir el concepto unilateral de inteligencia abstracta-académica, que Alfred Binet, el padre de los tests para determinar el CI, hizo arraigar hace cien años. Por su parte, el psicólogo de Yale, Robert Stenberg, situó al mismo nivel de la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica, que son las que deciden en qué medida somos capaces de reaccionar correctamente ante los nuevos desafíos y de responder a las exigencias de la vida real. Howard Gardner fue un poco más lejos, al distinguir siete tipos diferentes de inteligencia.

Una idea que tenía fuerte apoyo a principios de siglo fue que había dos o tres subgrupos de inteligencias. Un subgrupo sería el de la inteligencia verbal-proposicional que incluía medidas de vocabulario, fluidez verbal, y habilidades para percibir similitudes y pensar lógicamente. El segundo subgrupo sería la inteligencia de ejecución espacial que incluye habilidades de ensamblaje de objetos, reconocimiento y construcción de diseños y patrones. El tercer, y más controvertido, la inteligencia social, que incluiría las habilidades de las personas para relacionarse con los otros. Históricamente, ha habido serias dificultades para desarrollar el concepto de inteligencia social porque aparecía tan altamente correlacionado con las dos primeras inteligencias que se confundía con ellas, por eso parece que había poca necesidad de estudiarla. El test más importante de mitad de siglo, la escala de inteligencia de Weschler, medía sólo las dos primeras inteligencias.

Más adelante, Howard Gardner desarrolló su teoría de las inteligencias múltiples en las que consideraba las inteligencias inter- e intrapersonal, que se asemejan a la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997: 10). La teoría de las inteligencias múltiples de

Gardner (1993) es una ampliación del marco conceptual de David Weschler. Gardner, otorga a las emociones un rol fundamental dentro del conjunto de actitudes necesarias para vivir, y define a la inteligencia intrapersonal como la que permite comprender y trabajar con uno mismo y a la inteligencia interpersonal como la que permite comprender y relacionarse con los otros.

El término "inteligencia emocional" fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Peter Salovey, de la Universidad de Harvard, y John Mayer, de la Universidad de New Hampshire, para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Salovey y Mayer consideraban que para entender el concepto de inteligencia emocional se necesita explorar los dos términos implicados, inteligencia y emoción. Las emociones pertenecen a la esfera afectiva que incluye las emociones, los estados de ánimo, las evaluaciones y otros estados sentimentales como la fatiga o la energía. Las definiciones de *inteligencia emocional* debían conectar *emociones* con *inteligencia*. Es conocido que la emoción sesga el pensamiento. Este sesgo denominado *juicios congruentes con el estado de ánimo* se produce cuando la relación afectiva entre el estado de ánimo de la persona y sus ideas aumentan el valor de los juicios que se realizan. Por ello Salovey y Mayer consideran que la inteligencia emocional es la habilidad para percibir emociones, para acceder y generar emociones, para entender las emociones, y el conocimiento emocional para regular reflexivamente las emociones, así como para promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997).

Tal como ya indicamos en otro texto la inteligencia emocional es un constructo aún no definido, alrededor del cual se están desarrollando interesantes discrepancias que están estrechamente relacionadas con la concepción de la *educación emocional*.

Desde que Salovey y Mayer en 1990 publicaron su artículo *Emotional intelligence* y Goleman difundió este constructo, han proliferado los trabajos en este tema intentando definir qué habilidades incluiría la inteligencia emocional y cómo evaluarlas. Hasta el momento no hay un acuerdo universal respecto a qué habilidades incluiría, pero

frecuentemente esta divergencia apunta a diferentes niveles de detalle de estas habilidades y la no existencia de una clasificación y jerarquización de estas habilidades.

Mayer y Salovey (1993) defienden una perspectiva cognitivista de la inteligencia emocional. Estos autores consideran que la emoción puede incrementar la efectividad del razonamiento. Por una parte las emociones pueden ayudar a generar planes de futuro; así si el sentimiento de miedo o dolor nos sesga a hacer expectativas negativas de futuro podemos desarrollar planes alternativos para evitar que eso ocurra (Mayer, 1986). Por otra parte facilita la priorización de las actividades ya que la emoción dirige nuestra atención a estímulos relevantes (Easterbrook, 1959; Salovey, 1990).

Las personas que tienen mayor variedad de experiencias emocionales podrían ser emocionalmente más fluidas, es decir, generar emociones y pensamientos ligados a esas emociones de forma rápida y efectiva. La interrelación pensamiento emoción se produciría en ambas direcciones. Algunos pensamientos pueden intensificar o disminuir la experiencia emocional de forma automática o voluntaria, se trataría de pensamientos que frecuentemente acompañan a la reacción emocional tales como “no pienses más en ello, no vale la pena” o “tienes que averiguarlo”. Estas experiencias internas predicen la obertura emocional y la empatía. Durante regulaciones emocionales restrictivas o defensivas las personas son menos empáticas hacia los otros (Mayer y otros, 1991). Las personas que experimentan claramente sus sentimientos, y que tienen confianza en sus propias habilidades para regular su afectividad, serían capaces de sobreponerse de sus emociones más rápida y efectivamente ante el fracaso (Mayer y Salovey, 1993). Estos autores consideran que *“Diferentes tipos de personas pueden ser más o menos emocionalmente inteligentes. Los individuos emocionalmente inteligentes pueden ser más conscientes de sus propios sentimientos y de los de los otros. Ellos pueden estar más abiertos a aspectos positivos y negativos de la experiencia interna, más hábiles para etiquetarlas, y cuando apropiadas, comunicarlas. Tal consciencia conducirá frecuentemente a la regulación efectiva del afecto entre ellos mismos y los otros y así contribuir al bienestar”* (Mayer y Salovey, 1993).

Su modelo inicial ha evolucionado a un modelo con cuatro componentes: 1) regular reflectivamente las emociones, 2) entender las emociones, 3) asimilar las emociones en el pensamiento, y 4) percibir y expresar las emociones (Mayer y Salovey, 1997). Se trata de cuatro tipos de habilidades que pueden ser ordenadas de un nivel molecular a un nivel molar. El nivel más bajo implica la percepción y la evaluación de la emoción como la que puede expresar una cara. El siguiente nivel implica asimilar las experiencias emocionales básicas en la vida mental, incluyendo sopesar diferentes emociones o la entre relación emociones, sensaciones y pensamientos, así como permitir que las emociones dirijan nuestra atención. El tercer nivel implica la comprensión y razonamiento sobre las emociones. Cada emoción sigue unas reglas específicas: la ira se produce cuando la justicia es denegada, el miedo puede cambiar al alivio, etc. Cada emoción cambia de acuerdo a sus propias características y reglas. La inteligencia emocional implica la habilidad para ver estas emociones, conocer cómo cambian y razonar acerca de la emoción en consecuencia. En el cuarto, y más alto nivel, se encuentra el gobierno y regulación de la emoción, habilidades como calmarse después de sentirse enfadado o ser capaz de aliviar la ansiedad de otra persona (Mayer, Caruso y Salovey, 2000a; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En la siguiente figura extraída de Mayer y Salovey (1997) se resume cómo se desarrolla la inteligencia emocional:

+ *complejo*

Regulación reflexionada de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual

Habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto para los sentimientos que son agradables como a los que no lo son.	Habilidad para vincularse o separarse de una dependencia emocional en función de su valor informativo o utilidad.	Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación con uno mismo y con los otros, como reconocer hasta qué punto son claros, influenciables, razonables, etc.	Habilidad para gestionar las emociones de uno mismo y de los otros moderando las emociones negativas e intensificando las agradables sin reprimirse o exagerar la información que implican
---	---	--	--

Entender y analizar las emociones, utilizar el conocimiento emocional

Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones (por ejemplo, relación entre agrandar y amar).	Habilidad para interpretar el significado que las emociones comportan en las relaciones (por ejemplo que a menudo acompaña a la pérdida)	Habilidad para entender los sentimientos complejos: simultáneos o mezclados (odio-amor, miedo-sorpresa)	Habilidad para reconocer transiciones probables entre emociones (como la transición de la ira a la vergüenza)
---	--	---	---

Facilitación emocional del pensamiento

Las emociones priorizan el pensamiento dirigiendo la atención a la información importante.	Las emociones son suficientemente vivenciales y disponibles que pueden ser generadas como ayuda para juzgar y recordar sentimientos implicados	Los cambios de estado emocional varían la perspectiva individual del optimismo al pesimismo, animarse, considerar puntos de vista múltiples	Los estados emocionales animan aproximaciones específicas al problema (así la felicidad promueve razonamientos inductivos y creativos)
--	--	---	--

Percepción, evaluación y expresión de la emoción

Habilidad para identificar la emoción en el estado físico, los sentimientos y los pensamientos.	Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, obras de arte, etc., a través del lenguaje, el sonido, la apariencia física, la conducta...	Habilidad para expresar emociones adecuadamente, y expresar necesidades relacionadas con estos sentimientos.	Habilidad para discriminar entre expresiones de los sentimientos adecuados, honestos y deshonestos.
---	--	--	---

Desarrollo

+ *simple*

Desde otra perspectiva no cognitivista, Reuven Bar-On (1997) define la inteligencia emocional como un abanico de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la propia habilidad para afrontar con éxito las demandas ambientales y

las presiones. Bar-On empezó a trabajar en la inteligencia emocional creando un instrumento para evaluar la competencia emocional y social en los años 80, instrumento que fue publicado como un instrumento para medir la competencia emocional y social basado en el autoinforme. Bar-On considera que la inteligencia emocional tiene cinco tipos de componentes: componentes intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, generales del estado afectivo y de gestión del estrés.

Dentro de los *componentes intrapersonales* incluye diferentes habilidades como son conciencia de las propias emociones, asertividad, consideración hacia uno mismo, autoactualización e independencia. La *conciencia de las propias emociones* hace referencia a la habilidad para reconocer los propios sentimientos, diferenciarlos y identificar los elementos que han causado estas emociones. La *asertividad* es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos, y defender los propios derechos de forma no destructiva. La *consideración hacia uno mismo* es la habilidad para respetar y aceptarse a sí mismo aceptando los aspectos positivos y negativos percibidos en uno mismo como posibilidades y limitaciones. Este componente se asocia al sentimiento de seguridad y confianza, al autoconcepto y la autoestima y al sentido de identidad. La *autoactualización* es la habilidad para percibir el potencial de las propias capacidades. Esta habilidad se relaciona con la capacidad para desarrollar actividades con ilusión y supone el esfuerzo para lograr objetivos a largo plazo. La *independencia* es la habilidad para autodirigir y autocontrolar los propios pensamientos y acciones y para no tener dependencias emocionales.

Dentro de los *componentes interpersonales* incluye la *empatía*, la *responsabilidad social* y las *relaciones interpersonales*. La empatía es la habilidad para ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás. La responsabilidad social se refiere a la capacidad para mostrarse cooperativo, aceptar a los otros y desarrollar su rol social, contribuyendo de forma constructiva en un grupo social. Las *relaciones interpersonales* se refieren a la habilidad para establecer y mantener de forma mutuamente satisfactoria relaciones que se caracterizan por la intimidad y por dar y recibir afecto. Requiere de la sensibilidad a los otros, el deseo de establecer relaciones y el sentimiento de satisfacción con estas relaciones.

Dentro de los *componentes de adaptabilidad* se incluye la solución de problemas, la evaluación de la realidad y la flexibilidad. La *solución de problemas* se refiere a la habilidad para identificar y definir los problemas, así como para generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. La *evaluación de la realidad* es el análisis de la correspondencia entre lo que se experimenta y las evidencias objetivas que justifican o soportan los sentimientos, percepciones y pensamientos. La *flexibilidad* es la habilidad para ajustar las propias emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

En los *componentes generales del estado afectivo* incluye la felicidad y el optimismo. La *felicidad* es la capacidad para sentirse satisfecho con la propia vida, para disfrutar de uno mismo y de los otros. El *optimismo*, por su parte, es la habilidad para buscar y mirar el lado positivo de la vida y para mantener una actitud positiva incluso en las condiciones adversas.

Entre los componentes de la *gestión del estrés* incluye la tolerancia al estrés y el control de los impulsos. La *tolerancia al estrés* se refiere a la capacidad para soportar situaciones adversas y estresantes sin hundirse o sentirse desbordado, mediante el afrontamiento activo y positivo del estrés. El *control de impulsos* es la habilidad para resistir o retardar los impulsos o la tentación a actuar y se relaciona con el control de la agresividad y la hostilidad.

Después de evaluar el modelo con el análisis factorial, Bar-On modificó el test dejándolo en 10 subescalas que medían la inteligencia emocional (consideración con uno mismo, conciencia de las propias emociones, asertividad, empatía, relaciones interpersonales, tolerancia al estrés, control de impulsos, evaluación de la realidad, flexibilidad y solución de problemas) y las 5 restantes quedaron como escalas que facilitaban la interpretación de las primeras.

Bar-On encuentra que las mayores puntuaciones en competencia social se producen a finales de los 40 y principios de los 50 años. Esto contrasta con el hecho de que la

inteligencia cognitiva se incrementa hasta los diecisiete años para luego empezar a disminuir moderadamente (Wechsler, 1958). En cambio, la inteligencia emocional y social aumenta con la edad, al menos hasta la quinta década de la vida. Referente a las diferencias entre sexos, Bar-On no encuentra diferencias importantes, aunque si observa que las mujeres tienen una mejor puntuación en el componente interpersonal que los hombres, y éstos mayor puntuación en el componente intrapersonal, una mejor gestión del estrés y son más adaptables. Las mujeres son más conscientes de las emociones, demuestran más empatía, mayores habilidades interpersonales y actúan con mayor responsabilidad social. Los hombres tienen mayor consideración consigo mismos, son más independientes, afrontan mejor el estrés, son más flexibles, solucionan mejor los problemas y son más optimistas (Bar-On 2000).

Bar-On, al igual que otros autores, prefiere hablar de *competencias emocionales* más que de inteligencia emocional porque sitúa los aprendizajes y las habilidades que debe conseguir una persona en una situación y es más fácil de evaluar que la *inteligencia emocional*, un constructo más abstracto y educativamente menos relevante. Además, las competencias emocionales, dado que se hallan vinculadas a la interacción social, vendrán determinadas por la cultura del entorno (Bar-On, 1997: 14-15).

Si consideramos la "competencia" como un determinado nivel de logro en una habilidad, las "competencias emocionales" estarán vinculadas a las diferentes habilidades, y la habilidad es una disposición que muestra el individuo para realizar tareas o resolver problemas en determinadas áreas. Por su parte, Bizquerra (1996: 144/69) plantea que *"la competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas"* que se engloban en el concepto de inteligencia emocional. Consecuentemente la definición de las competencias emocionales dependerá de las habilidades consideradas como propias de la inteligencia emocional según las diferentes teorías.

En una línea similar Saarni (1997: 2000) distingue entre la inteligencia emocional y la competencia emocional. El planteamiento de esta autora parte del constructivismo social y define la competencia emocional como la demostración de autoeficacia en elicitar emocionalmente la transacción social. Desde esta perspectiva considera que las habilidades que engloba la competencia emocional son:

1) Conciencia del propio estado emocional, incluyendo la posibilidad de que uno experimente múltiples emociones a niveles más maduros, conciencia de que uno puede hasta no ser conciente de los propios sentimientos dándose la dinámica de la inconciencia o de la inatención selectiva.

2) Habilidad para discernir las emociones de los otros, basándose en las claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural respecto de su significado emocional. Por eso los niños necesitan:

- a) descodificar la significación emocional usual de las expresiones faciales,
- b) entender las situaciones que normalmente elicitán emociones,
- c) entender que los otros tienen una mente, intenciones, creencias...
- d) considerar la información específica de los otros que pueda ser comprensible a su respuesta o a sus diferentes sentimientos a cómo nos sentiríamos nosotros en la misma situación, y
- e) dar nombre o poner etiqueta a las experiencias emocionales con la finalidad de poder comunicarse en niveles similares.

3) Habilidad para usar el vocabulario emocional y los términos expresivos disponibles en la propia (sub) cultura y a un nivel más maduro para adquirir guiones culturales que ligen la emoción con los roles sociales.

4) Capacidad para la implicación empática y simpática en las experiencias emocionales de los otros.

5) Habilidad para darse cuenta de que un estado emocional interior no necesariamente tiene porqué corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo, como en los

otros, y a niveles más maduros la habilidad para entender que la expresión emocional puede impactar en los otros y, por tanto, debemos considerarlo en las propias estrategias.

6) Capacidad para afrontar de forma adaptativa las emociones aversivas o angustiantes utilizando estrategias autoregulatoras que disminuyan la intensidad o la duración temporal de tales estados emocionales.

7) Conciencia de que la estructura o la naturaleza de las relaciones es definida en parte por la calidad de la comunicación emocional dentro de la relación.

8) Capacidad para la autoeficacia emocional. La persona ve que está sintiendo de la forma que quiere sentir. Si experimentan que son bien valorados por las personas significativas y creemos que funcionan competentemente en las actividades importantes para nosotros, entonces la retroalimentación que obtienen de nuestra conducta y de nuestras relaciones refuerzan nuestra creencia en la autoeficacia.

Ante la diversificación del constructo inteligencia emocional creado por ellos, Mayer y colaboradores (Mayer y otros, 2000) enfatizan la distinción entre conceptualizaciones de inteligencia emocional como personalidad y de la inteligencia emocional como habilidad mental. En el primer caso, se utiliza el término inteligencia emocional para designar a un grupo de rasgos de personalidad que se creen importantes para lograr el éxito en la vida, tales como la persistencia, en el segundo se utiliza para designar a un grupo de habilidades para procesar la información emocional. Revisando algunos de los modelos propuestos que encajarían dentro del primer grupo y la inclusión cada vez mayor de atributos dentro de la inteligencia emocional por parte de los modelos que aparecen, los autores apuntan irónicamente que *“uno empieza a preguntarse que atributos adaptativos no serían considerados inteligencia emocional”*. Estos autores rechazan la inclusión de aspectos más cercanos a la personalidad señalando *“¿Por qué vamos a reetiquetar todas las partes de la personalidad como inteligencia emocional? Si la inteligencia emocional no se refiere exclusivamente a la emoción o a la inteligencia, entonces parece poco claro a qué se refiere”* (Mayer, Salovey y Caruso,

2000a: 102-103). Aunque ellos mismos reconocen que la línea que separa la personalidad general y la inteligencia es una línea muy fina e imperfecta, por lo que delimitan la inteligencia emocional a una serie de habilidades mentales (Mayer y Salovey, 1993). Aún con modelos que restringen la inteligencia emocional a habilidades cognitivas resulta difícil separarlas de factores de personalidad. Ciarrochi y otros (2000) comprobaron que la inteligencia emocional medida según el modelo de Mayer y colaboradores con el MEIS¹ correlacionaba con medidas de personalidad tales como la empatía y la extroversión, o emociones como la autoestima, la satisfacción con la propia vida, etc. Asimismo, la inteligencia emocional se relacionaba con la habilidad para gestionar las propias emociones, pero no se relacionaba con la capacidad para evitar que las emociones sesgaran los juicios o razonamientos. Curiosamente el cociente intelectual tradicional se relacionaba con ambos procesos, lo cual indicaba el papel de la inteligencia cognitiva “tradicional” en la vida emocional y que ambas inteligencias no son totalmente separables.

Hedlung y Sternberg (2000) también consideran que modelos como los de Bar-On se solapan con los modelos de personalidad y que modelos como los de Mayer son más delimitados al considerar la inteligencia emocional como una habilidad cognitiva. Otros autores como Davies y otros (1998) son incluso más restrictivos puesto que consideran que la inteligencia emocional no puede ser considerada desde las habilidades cognitivas tradicionales o solaparse con la inteligencia social, y limitan conceptualmente la inteligencia emocional como habilidad para percibir la información emocional en estímulos visuales o auditivos.

¹ Instrumento creado por Salovey y Mayer para medir la inteligencia emocional

HABILIDADES

	SALOVEY y MAYER, 1997	BAR-ON, 1997	SAARNI, 2000
Habilidades para identificar y comprender las propias emociones			
Habilidades para identificar y comprender las emociones de los otros			
Habilidades para expresar las emociones			
Autoregulación emocional			
Conocimiento emocional			
Receptividad emocional			
Gestión de las relaciones emocionales			
H. para influir en las emociones de los demás			
Asertividad			
Autoconcepto y autoestima			
Autoeficacia percibida			
Autodeterminación			
Resolución de problemas			
Control de impulsos			

CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN EMOCIONAL

4.1. EDUCACIÓN EMOCIONAL: ¿EDUCAR PARA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL O EDUCAR PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL?

El efecto revalorizador que ha tenido la difusión de la obra de Goleman sobre la dimensión emocional ha impactado también en la educación. Diferentes razones sustentan la necesidad de educar la dimensión emocional, dentro de éstas, la razón más difundida es de tipo preventivo. El creciente auge de trastornos ansiosos, depresivos, antisociales, etc. en los que las emociones se hallan implicadas es causa de preocupación en una gran parte de la población. La mayoría de los trastornos se deben a la incapacidad de nuestro sistema emocional para adaptarse a los requisitos y condiciones del contexto social y laboral en el que vivimos. Prueba de ello es que el 50% de los infartos, que se producen en personas que manifiestan una preocupación continua, altos niveles de competitividad, hostilidad e impaciencia (Del Rey y Calvo, 1998: 196); el incremento en el consumo de tranquilizantes y antidepresivos; la violencia doméstica ocasionada por la falta de control emocional y empatía que aparece a diario en los medios de comunicación, etc.

Por otra parte, el hecho de que en nuestra sociedad occidental la mayor parte de la población tiene las necesidades de comida, trabajo u hogar satisfechas, conjuntamente con la decepción por el hecho de que el consumismo no aporta mayor bienestar, ha desplazado la atención a los aspectos emocionales. Indudablemente la felicidad o la satisfacción con la propia vida tiene más que ver con la actitud frente a la vida que con los bienes y recursos con que se viva. Pero la educación emocional, más allá del enfoque preventivo, tiene sentido en sí misma puesto que atiende al desarrollo de una de las partes estructurales de la persona y que media todas las interacciones con su entorno. De hecho, en un estudio dirigido por Sarramona (2000) que identificaba y definía las competencias básicas que debían adquirirse en la escuela, los factores emocionales

aparecían como una pieza clave de las competencias del ámbito social y laboral, siendo las que más valoradas estaban por el conjunto de los agentes sociales entrevistados.

Paradójicamente, uno de los aspectos que menos atención ha recibido, y sin embargo tiene mayor repercusión en el ámbito escolar, es el papel de la emoción en los entornos de aprendizaje. El entorno escolar, al igual que el familiar, debe ser entendido como un sistema en el que las interacciones emocionales son bidireccionales y como un espacio de socialización emocional. Indudablemente el clima afectivo influirá en las interrelaciones entre los actores del entorno educativo e incidirá en los procesos de aprendizaje. Por otra parte, la emoción puede favorecer el aprendizaje en tanto que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor y que la emoción orienta el procesamiento de la información (Salovey, 1990).

Pero la razón más contundente se halla en la propia L.O.G.S.E cuando esta afirma en el artículo primero que uno de los fines del sistema educativo español "es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno" o que "*el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma*" (Ley 1/1990, 3 de octubre). Dicha formación no puede realizarse sin educar la dimensión emocional puesto que resultaría imposible desarrollar plenamente la personalidad del alumno sin atender a su desarrollo emocional. Asimismo debe considerarse que educar la dimensión emocional a su vez también implica formar a los docentes para ello. Como señala López (1992: 19) el modelo curricular, a parte de considerar una opción política y social, también conlleva un determinado modelo de profesor.

Con el auge de la educación emocional, muchos programas ya existentes (predominantemente de habilidades sociales y autoestima) se han recopilado y ampliado con actividades de reconocimiento y comprensión emocional bajo un paraguas común, la *educación emocional*. Estos programas de educación emocional pueden responder a dos paradigmas: al paradigma de *factores protectores* o el paradigma de *mejora de*

competencias. El paradigma de factores protectores persigue la disminución de los factores de riesgo y el incremento de los protectores, busca objetivos genéricos que no se limiten a un tipo de conductas problemáticas; y no se limita al niño sino que busca múltiples contextos en los que el niño vive. El paradigma de *mejora de competencias* persigue aumentar el bienestar haciendo a los niños y jóvenes más efectivos en solucionar problemas y tomar decisiones de forma que puedan afrontar los retos y acontecimientos estresantes (Graczyk y otros, 2000). En esta línea los programas SEL (Social and Emotional Learning) pretenden promover habilidades tales como el reconocimiento y regulación de las propias emociones, la toma de decisiones responsables, el establecimiento de relaciones positivas con los otros, y convertirse en personas productivas y sanas. Las estrategias utilizadas son la enseñanza de competencias de vida (cognitivas, afectivas y conductuales) a través del modelado, observación, práctica, refuerzo constructivo y guía, en ambientes de apoyo (Elias y otros, 1997). Uno de los elementos claves de estos programas es la progresiva generalización de las habilidades adquiridas a diferentes contextos (Graczyk y otros, 2000).

En otros casos se han desarrollado programas que persiguen potenciar específicamente la inteligencia emocional. Cobb y Mayer (2000) consideran que desde el currículum hay dos posibles aproximaciones a la inteligencia emocional: “el currículum de inteligencia emocional o modelo de habilidad” y el “currículum de aprendizaje emocional y social” (SEL). El primero se focaliza en enseñar sólo razonamiento emocional, mientras que el segundo mezcla las habilidades emocionales, los valores sociales, y las conductas. Estos autores, en consonancia con el modelo de inteligencia emocional, abogan por un modelo de educación emocional centrado en habilidades cognitivas. Para ello argumentan:

“Enseñar a las personas a tener tacto y compasión como virtudes generales a tiempo completo va en contra de la parte más sutil de la inteligencia emocional, que requiere de conocer cuándo se debe tener tacto y compasión y cuándo se debe ser directo, e incluso frío o duro... Lo que es más, esta aproximación que enfatiza las conductas y

actitudes positivas puede ser una forma de apagar a los pensadores negativos” (Cobb y Mayer, 2000).

Desde esta óptica el desarrollo de las aptitudes mentales está por encima del desarrollo integral, del bienestar e incluso de la educación de los valores.

Nosotros no compartimos este último enfoque, consideramos que la educación emocional debe ir más allá del desarrollo de las habilidades mentales propuestas por Mayer y Salovey (1997) y que debe perseguir el desarrollo integral de los alumnos en consonancia con los fines propuestos por la L.O.G.S.E..

4.2. ¿QUE SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN EMOCIONAL?

En la filogénesis la emoción apareció como una característica altamente adaptativa que permitía a los animales actuar de forma rápida ante situaciones vitales. El hombre heredó un sistema nervioso emocional similar a muchos animales y su gran desarrollo cognitivo y la experiencia que le ofrecen las múltiples y complejas interacciones sociales le permite tener un amplio abanico de emociones y sentimientos. Pero precisamente el gran desarrollo cognitivo experimentado por nuestra especie nos ha llevado a construir un entorno altamente cambiante al cual paradójicamente nos resulta difícil adaptarnos con un sistema emocional heredado de nuestros antepasados más lejanos. Es por ello que la dimensión emocional del hombre y sus problemas está generando cada vez más atención (Sala, 2000).

Históricamente la emoción se ha contrapuesto a la razón. Mientras las emociones y las pasiones se consideraban la dimensión animal del hombre, la racionalidad se consideraba la dimensión que diferenciaba al hombre del resto de animales. Probablemente, por ello, *"la educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones"* (Bach y Darder, 2002: 29) con la esperanza de que la potenciación de la racionalidad dominara las emociones. Sin embargo, aunque éstas no fueran objeto explícito de la educación, la dimensión emocional siempre ha estado presente en cualquier contexto educativo y en cualquier contexto de interacción social. Así, aunque la emoción no era considerada como objeto de la educación, durante muchos años se le ha utilizado como instrumento para la educación. En algunos casos mediante la imposición de una férrea disciplina operacionalizada a través del castigo y las emociones que éste genera, en otros casos para motivar a través de la curiosidad y el refuerzo (Sala, 2000).

Para las concepciones tradicionales la regulación de las emociones dependía fundamentalmente de la competencia cognitiva y las investigaciones estaban orientadas

a los adolescentes. Actualmente se entiende que en el desarrollo de la regulación emocional intervienen factores cognitivos, madurativos y sociales (Barnett, 1991). También hay acuerdo en que la infancia y la primera adolescencia constituyen una auténtica oportunidad para asimilar las competencias emocionales fundamentales que nos permitirán afrontar las múltiples situaciones que se presentan a lo largo de nuestras vidas. De hecho, como ya comentamos, el desarrollo emocional se produce en su mayor parte entre el nacimiento y la pubertad (Berk, 1999: 514-536).

En los últimos años ha aflorado la convicción de que las emociones están intrínsecamente relacionadas con los procesos de aprendizaje que se dan en la escuela y que ésta tiene un papel importante en el desarrollo emocionalmente saludable y el bienestar del alumnado. Novak (1997) señala que para ser saludables y felices es necesario poder:

- 1) ser conscientes de que a veces tenemos estados emocionales complejos;
- 2) ser capaces de discernir los estados emocionales de los otros;
- 3) ser capaces de establecer y comunicar nuestras emociones;
- 4) ser capaces de sentirse con y dispuestos para los otros;
- 5) entender que nosotros y los otros no mostramos las emociones de forma obvia;
- 6) ser capaces de afrontar diferentes situaciones emocionales sin escapar de ellas;
- 7) ser conscientes de la importancia de la comunicación emocional cuando nos relacionamos con los otros;
- 8) ser conscientes que somos responsables de nuestros propios sentimientos y que podemos escoger nuestra respuesta emocional a una situación determinada.

Esta autora también señala que los maestros necesitamos recibir formación para entender, no sólo los puntos sutiles del desarrollo emocional, incluyendo las competencias individuales, sino también la sociología de nuestros grupos culturales mayoritarios, (cultura del profesorado, etc.) Puesto que hay muchas situaciones -como el efecto

que pueden tener sobre los estudiantes nuestras respuestas emocionales- que provienen de sesgos culturales profundos.

En definitiva la educación emocional no se propone sustituir la razón por la emoción, sino cambiar el modelo de pensamiento-acción tradicional, por un nuevo modelo constituido por emoción-pensamiento-acción más armónico con la naturaleza humana (Bach y Darder, 2002:23). Es por ello, que la educación emocional persigue la adquisición de las habilidades de vida en los educandos.

Así en palabras de Bisquerra entendemos la educación emocional como "un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social" (Bisquerra, 2000: 243).

Aunque el desarrollo emocional se produzca fundamentalmente en el período que va desde el nacimiento a la pubertad, y ello convierta este período en el más adecuado para la educación emocional, las competencias emocionales son mejorables durante toda la vida. En muchos casos las personas perciben que como fruto de la experiencia personal e interpersonal en su vida adulta mejoran de forma importante sus habilidades emocionales. Esta mejora en las competencias incide en una mejor habilidad social. Sin embargo, otras personas no vivencian un progreso significativo en las competencias emocionales y estos casos suelen coincidir con relaciones interpersonales conflictivas.

¿Qué es lo que explica que unas personas mejoren sus competencias socioafectivas, mientras que otros quedan estancados o incluso experimentan una involución? La respuesta es difícil e investigarla no estaría exenta de importantes complicaciones. Sin

embargo, podemos aventurarnos a presuponer que la respuesta está en tener unas buenas habilidades para la comprensión emocional y la metacognición para reflexionar sobre estas emociones. Las personas que tienen estas dos habilidades pueden utilizar el vasto campo educativo que constituye la vida cotidiana. A ellas no se les escapan las emociones, sus causas y consecuencias, que vivencian en la propia persona y las que vivencian sus parejas, familia, vecinos, amigos, compañeros de trabajo, etc. La comprensión de estas emociones y el análisis de los resultados de las respuestas ante ellas aportan un gran bagaje que ayuda a decidir cuál es la mejor respuesta ante tal o cual situación emocional, conflicto, etc. Lo mismo podría afirmarse respecto a cómo incide la comprensión emocional en las habilidades de expresión emocional y autorregulación. No obstante, en muchas ocasiones estas experiencias emocionales son vividas de forma que escapan a la conciencia clara, y frecuentemente la emoción propia de la situación empaña la reflexión sobre las mismas. Es por ello que la educación puede incidir en una mejora de estas habilidades de forma intencional más allá de la propia experiencia personal y más allá del período infanto-juvenil.

Bisquerra (2000: 244) apunta que los objetivos generales de la educación emocional son: *adquirir un mejor reconocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar una mayor competencia emocional; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir.*

Este autor considera que los fundamentos de la educación emocional se hallan tanto en la pedagogía como en la psicología. Los aportes pedagógicos provienen desde los movimientos de renovación pedagógica y sus diversos enfoques -escuela nueva, escuela activa, educación progresista, etc., ya que todas estas propuestas se fundamentan en la formación integral de la personalidad del niño y, por ende, en las competencias personales e interpersonales. Los teóricos representantes de estos movimientos Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, Freinet, Le Bon, etc., postulaban el valor de la dimensión afectiva en la educación de los niños. Así, desde la

educación emocional se pretende recoger todos los conocimientos desde una perspectiva actualizada para realizar innovaciones educativas que supongan cambios significativos en las finalidades y enfoques de la educación. Por otra parte, los principales aportes de la psicología a la educación emocional se hallarían en la psicoterapia, las teorías de las emociones y las teorías de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2002: 48). Sin embargo, creemos necesario agregar la importancia de la psicología de la personalidad, la psicología social y la psicología evolutiva, puesto que en el marco de estas subdisciplinas es donde se ha realizado un mayor número de investigaciones respecto a la dimensión emocional y sus efectos en el bienestar personal.

4.3. INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

Como hemos comentado anteriormente, cuando Salovey y Mayer en 1990 acuñaron el concepto de inteligencia emocional, ya se estaban desarrollando muchos programas que pretendían mejorar el desarrollo de las competencias emocionales y sociales. No obstante debe agradecerse a Goleman que difundiera y popularizara la inteligencia emocional. El principal valor de su obra fue precisamente devolver "la dignidad" a la dimensión emocional para situarla a la par que la cognitiva y concienciar a la sociedad de la importancia de las competencias sociales para el "éxito en la vida". La necesidad de educar para la inteligencia emocional fue mencionada por este autor tanto en su obra *la Inteligencia emocional* como en *La práctica de la inteligencia emocional*, recogiendo las aportaciones realizadas por los programas de educación socioafectiva con una importante tradición en su país.

En España también existían numerosos trabajos en el campo de la educación sobre competencias sociales, educación del autoconcepto, resolución de conflictos, etc. Numeros autores han insistido en la importancia de considerar la dimensión emocional en la educación (Darder, 2001; Izquierdo, 2000; Bisquerra, 2001). Sin embargo, la conciencia de la necesidad de la integración de la educación emocional en la escuela es un proceso más lento, aunque podemos considerar que actualmente tiene un importante reconocimiento. Uno de los hitos importantes que ha impulsado este reconocimiento fue el primer Congreso Estatal de Educación Emocional, celebrado en Barcelona en febrero del 2000, donde se planteaba que muchas de las conductas desadaptativas que presentan los niños y adolescentes tienen su origen en problemas emocionales. Es por ello que conducir a los niños para que aprendan a gestionar la propia vida emocional es un factor decisivo para la socialización. Paralelamente a esta concienciación han ido surgiendo grupos de investigación cuya línea de trabajo se centra en la educación emocional, como el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) en la Universidad de

Barcelona o el DPE (Desenvolupament Personal i Educació) en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Actualmente existe coincidencia entre los teóricos en cuanto a que el valor de las emociones radica en el poder para organizar la conducta (Carpena, 2001: 22). Por otra parte, Goleman (1996: 341-343) señala que, las carencias en el desarrollo de la inteligencia emocional generan diferentes problemas emocionales: automarginación, exclusión, aislamiento, mal humor, abatimiento... emergiendo a su vez la insatisfacción y dependencia, sin mencionar conflictos mayores como la depresión y la agresividad que conllevan a desastrosas consecuencias sociales.

La trascendencia del tema es evidente, si admitimos que nuestra sociedad padece hoy una crisis de emoción, evidenciada por la excesiva competitividad que ha invadido toda nuestra sociedad y sus formas de relacionarse, que nos enfrenta cada día al reto de "*ser mejores, exitosos, competitivos e inteligentes*". Esta tendencia también ha entrado en las aulas, encontrándonos así, en la paradoja que "*mientras que cada generación de niños parece volverse más inteligente, sus capacidades emocionales y sociales parecen estar disminuyendo vertiginosamente*" (Shapiro, 1998: 29).

El mundo de la educación siempre ha aspirado a promover el desarrollo integral de la persona en todos sus ámbitos: intelectual, motor, equilibrio personal, afectivo, relación interpersonal y de actuación e inserción social. Sin embargo, como dice Maturana (1997: 145), en la educación que damos a nuestros niños se presenta una dualidad manifiesta. En la primera infancia los guiamos en la colaboración, el respeto mutuo, la aceptación del otro, el respeto por sí mismo, el compartir y la legitimidad de la sensualidad. Por el contrario, en el tránsito a la vida adulta los guiamos en la apropiación, la lucha, la negación del otro, la competencia, la dominación y la negación de la sensualidad, valorando sobre todo la razón. En esta línea Wood (1997) afirma:

"por desgracia el ambiente de muchas escuelas milita en contra del desarrollo de la amistad por la gran cantidad de valores funcionales y estructurales transmitidos a través del currículo, enseñando métodos

o evaluando prácticas. Por ejemplo con el valor de la competición, de sacar las mejoras notas, de leer el mejor, de correr más..."

Por otro lado, se está produciendo un fenómeno paradójico en el ámbito del desarrollo psicobiológico de los niños: mientras que las generaciones actuales son intelectualmente más precoces, emocionalmente son más inmaduros. Vallés Arándiga (2000: 249) considera que la causa de esta pobreza emocional es propia de las transformaciones sociales de nuestro tiempo, tales como el aumento de las separaciones matrimoniales, el aumento de la marginalidad y la pobreza, los problemas económicos de las familias, la influencia negativa de los medios masivos de comunicación, el desprestigio de la institución escolar, la falta de dedicación de los padres y, por ende, la escasez de comunicación afectiva y la orientación moral.

La conclusión mayormente compartida por todos los investigadores es que se ha de equilibrar la mente con el cuerpo. Por lo tanto, la educación debe incluir el aprendizaje de habilidades tan esencialmente humanas como: autoconocimiento, autocontrol, autoestima, empatía, establecimiento de vínculos, resolución de conflictos, etc.

La inclusión de la educación emocional en la enseñanza obligatoria es apoyada por varios argumentos, tanto educativos como preventivos. A nivel educativo, sí consideramos que uno de los objetivos de la LOGSE es el desarrollo integral del niño, no se puede obviar el desarrollo emocional, puesto que del correcto desarrollo de sus competencias dependerá la formación de su identidad, las posibilidades de relación con los otros y, en general, su nivel de adaptación al entorno en el que vive. La LOGSE plantea que la escuela ocupa un lugar preponderante en la vida del alumno, como marco del aprendizaje instrumental y de aprendizajes básicos, de sociabilidad, de relaciones y de descubrimiento. Asimismo, plantea que los aspectos cognoscitivos no se pueden desligar de los aspectos afectivos y de la relación que se genera en el contexto rico y diverso del aula y de la escuela (Decreto 95/1992), señalando que se ha de promover la educación de la autoestima y el espíritu de superación, conjuntamente con un profundo sentido de trabajo en equipo, de responsabilidad y de solidaridad (Decreto 75/1992). Así una de las aportaciones de la reforma educativa es la educación en la comprensión,

aceptación, y la interiorización de valores, actitudes y normas. No ligado a ninguna área en concreto e incidiendo directamente en la socialización, cabe destacar las siguientes actitudes, valores y normas globales:

"Respeto y comprensión hacia las otras personas, ser responsable en el establecimiento de relaciones, aceptación y respeto por sí mismo, reflexionar sobre los propios comportamientos, responsabilidad personal, tolerancia, mostrar autonomía y decisión en las iniciativas propias al margen de las influencias de otras personas, habituarse a modificar cuando sea necesario la propia actuación, adquirir la habilidad de discutir y debatir en un clima de respeto y la comprensión hacia las otras personas" (Decreto 95/1992)

Sin embargo, la integración del desarrollo emocional en el currículo no está claro a pesar que la L.O.G.S.E., en el artículo primero, considera implícitamente la educación emocional al señalar que uno de los fines del sistema educativo español es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno. Este pleno desarrollo implica la acción educativa en el desarrollo de la personalidad en todos sus ámbitos. Sin embargo, tal y como dice Válles (2000: 296):

"La realidad curricular nos ofrece una panorámica general en la que el aprendizaje para la vida, la educación emocional, el aprendizaje social en las relaciones interpersonales en el contexto escolar, así como la educación de los procesos cognitivos de autocontrol distan mucho de la integralidad que se propone como meta educativa"

Los maestros reconocen la diversidad de problemas emocionales que presenta el alumnado, pero la concreción práctica del currículo ordinario no resuelve por sí misma la amplitud de contenidos y de capacidades que es necesario desarrollar en los alumnos para lograr una educación integral, teniendo en cuenta que no es suficiente disponer de determinados contenidos para enseñar y aprender comportamientos, sino que además es necesaria la confluencia de otras variables (Vallés, 2000: 297).

En este sentido, Goleman señala (1996: 14) que,

"la inteligencia emocional constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales. Además, existe la creciente evidencia de que las actitudes éticas fundamentales que adoptamos en la vida se orientan en las capacidades emocionales subyacentes..."

En algunos casos como las parálisis cerebrales, Déficitss de atención con hiperactividad, etc., el desarrollo emocional requerirá de una especial atención puesto que estos trastornos suelen comportar problemas emocionales como la baja tolerancia a la frustración, bajo autoconcepto, etc.

La sociedad occidental asigna a la escuela, de forma implícita y explícita, un papel de transmisora de valores culturales y normas de conducta. No obstante, el sistema educativo tradicional no parece haber asumido la responsabilidad de promover directamente el desarrollo social del alumnado, mediante un entrenamiento estructurado y formal, a pesar de las experiencias que sugieren la importancia que tiene el clima positivo de las relaciones interpersonales, y la asociación entre competencia social y rendimiento académico, además de la contribución de estas dos capacidades en la formación de la autoestima. En este terreno tampoco se han considerado las diferencias individuales, puesto que no todos los niños pueden aprender a ser socialmente competentes a través de procedimientos informales.

El informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI sugiere incluir algunas asignaturas nuevas, como el autoconocimiento y las formas de asegurar el bienestar físico y psicológico, como una de las medidas para afrontar las tensiones que serán el centro de la problemática del siglo XXI. Esta referencia es el producto de la preocupación en la formación del individuo como persona, y plantea una estructura que se sostiene en cuatro pilares fundamentales: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a convivir; d) aprender a ser (Delors y otros, 1996: 88-108).

Por otro lado, la relación entre emoción y aprendizaje es conocida. La emoción incrementa el nivel basal de activación de los mecanismos cerebrales que regulan el aprendizaje facilitando el almacenamiento de la información que se da conjuntamente con la emoción. Además, los sentimientos producidos por los elogios externos de lo bien que se ha hecho la tarea, primero, y de autosatisfacción por el trabajo hecho, después, no sólo mejoran el autoconcepto y la autoestima, también asocian sentimientos positivos a los contextos de aprendizaje, por lo que el niño mejora su actitud hacia el aprendizaje y consecuentemente su rendimiento. Tal y como comentamos en el apartado del papel de la escuela en la socialización emocional, la importancia de la motivación de logro y la autoeficacia percibida. Algunas dificultades de aprendizaje tienen su origen precisamente en problemas emocionales.

A nivel psicológico la educación emocional tiene un alto valor preventivo de muchos trastornos psicológicos presentes en nuestra sociedad (depresiones, ansiedad, etc.), así como de los conflictos de relación interpersonal, aportando recursos para una comunicación más eficaz, estrategias para resolver problemas, tomar decisiones... Estos requerimientos en la sociedad actual son cada vez más necesarios. En este sentido Moore y Stewart (1997) señalan que,

"Es preocupante que el desarrollo de la regulación emocional no tenga un lugar definido en el currículo. Más bien es incidental o esporádico, sólo se pone una mayor atención cuando hay situaciones de crisis. En la vida de los niños, los estresores han crecido de forma dramática en los últimos años. Los niños se ven implicados en divorcios, problemas de drogas, maltratos físicos y abusos sexuales... Por eso las estrategias para desarrollar la regulación emocional se deben dirigir a todos los niveles del desarrollo. El rol de la escuela al evaluar y desarrollar la regulación emocional es crítico. No puede ser un añadido al currículo existente, un rato a la semana para discutir la regulación emocional. Los maestros deben incorporar oportunidades para desarrollar la regulación emocional en el currículo en cada nivel y cada materia".

En el campo de la salud, la relación entre emociones y salud es cada día más evidente. El estrés, las somatizaciones, etc., pueden acabar perjudicando de forma grave nuestra salud. Desde esta óptica, la educación emocional tendrá repercusiones en la mejora de la salud de las personas en tanto que aporta un mayor bienestar personal y recursos para afrontar las situaciones estresantes.

Con todo, la actual concepción de educación escolar, como práctica social y socializadora, tiene como gran objetivo promover el desarrollo personal del alumno. Entonces si la meta es el desarrollo global, la educación ha de incluir por igual los objetivos meramente académicos y los objetivos afectivo-sociales, tanto los conocimientos como las actitudes, tanto los resultados del aprendizaje como los procesos implicados (Trianes 1997: 117).

La reforma educativa considera la educación como una formación integral y no como simple transmisora de conocimientos. Esta visión educativa es interpretada y aceptada debidamente por el profesorado, no obstante el profesorado requiere el necesario proceso de adaptación y necesita de los medios para acomodar su acción educativa a las nuevas demandas del sistema, especialmente en aquellos aspectos que la formación inicial no consideró. Este hecho se hace patente a la hora de intentar poner en práctica todo aquello que no proceda de las áreas convencionales, es decir, en todo aquello que no forme parte de la tradición formativa. Por otra parte, cada vez se demanda más de una intervención educativa sobre prevención de conductas antisociales teniendo en cuenta la conflictividad que se ha generado en la educación secundaria obligatoria y que cada vez más, se constata el desajuste de algunos jóvenes con expresiones violentas. Ello justifica las intervenciones educativas dirigidas a la formación del profesorado y de programas de educación emocional (Carpena, 2001: 19).

Por otra parte, Bisquerra (2002: 44) plantea que el rol tradicional del profesor centrado en la transmisión de conocimientos está cambiando, dada la rapidez con que el conocimiento queda obsoleto. En este sentido, la dimensión de apoyo emocional del profesorado pasa a ser esencial, porque la enseñanza debe consistir en entregar herramientas para mejorar las competencias emocionales que permitan afrontar los retos

con mayores probabilidades de éxito. Además, muchas de las dificultades del aprendizaje tienen su origen, precisamente, en problemas emocionales, consecuentemente un ambiente emocionalmente favorable generará un mejor aprendizaje, ya que, como hemos señalado la emoción incrementa el nivel de actividad del cerebro y orienta la atención facilitando el almacenamiento de la información que se da conjuntamente, o se halla vinculada, con la emoción.

Tal como hemos comentado, aunque la familia se considera el agente primario de socialización de las competencias emocionales de los niños, la escuela puede considerarse el segundo agente de socialización emocional. *“La escuela es un complejo de situaciones sociales vividas por el niño y en las cuales este hace la competencia a otros niños, actúa, desarrolla actitudes y patrones de reacción y respuesta, fracasa y triunfa en el proceso de adaptarse al mundo”* (Bossard, y Stoker, 1969: 514). En este proceso la intervención del profesor, su interacción con los alumnos y la retroalimentación que éste les da tiene un papel fundamental.

La escuela en su conjunto, y concretamente el aula, es un marco social complejo de interacción profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-grupo (Espejo, 1999), en función del que se establece un determinado clima, en el que se manifiestan aspectos tales como creencias, actitudes y valores, se toma conciencia de las habilidades y limitaciones por comparación social, etc. En este contexto se realiza el moldeamiento de los estados afectivos que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje. La figura del tutor es fundamental en todas las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje (cognitiva, conductual y emocional), pero sobretodo tiene la responsabilidad de propiciar e instaurar un clima emocional adecuado dentro del aula que influya positivamente sobre el aprendizaje y, por otra parte, debe activar en el alumno un sentimiento de competencia, tanto curricular como personal y relacional, proyectando expectativas de logro. En este sentido Espejo (1999) plantea que el profesor debe promover el desarrollo emocional constituyéndose en modelo de habilidades empáticas, para que el alumno aprenda vicariamente. Para ello es necesario que el profesorado mantenga una escucha activa y transmita actitudes verbales y corporales manifiestas ante las aflicciones del alumnado. Desde la perspectiva didáctica se sugiere la

posibilidad de adoptar metodologías que favorezcan la cooperación, la interacción personal, la reflexión, la resolución de problemas en grupo, el diálogo, la posibilidad de defender diferentes posturas, etc., es decir, emplear preferentemente metodologías didácticas cooperativas: dinámicas de grupos, trabajo en equipo, trabajo por proyectos, etc. (Vallés Arándiga, 2000: 318).

Como plantean Goleman (1996: 341) y Bisquerra (2000: 21), la mejora de la inteligencia emocional puede ayudar a las personas a desarrollar y disfrutar de una situación más ventajosa en todos los dominios de la vida, ser más eficientes y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. Ello justifica plenamente la integración de la educación emocional en la enseñanza obligatoria. Pero ¿cómo integrar la educación emocional, en función de las características del centro y de la disponibilidad del profesorado? Se han apuntado diferentes posibilidades, como introducir la educación emocional como materia curricular independiente, eje transversal, créditos de tutorías, asignaturas optativas, proyectos, metodología, etc. En este sentido Bisquerra (2002: 251-252) plantea que estos programas pueden integrarse paulatinamente a través de:

- a) La orientación ocasional, en las que se intenta aprovechar todas las oportunidades espontáneas o planificadas para tratar contenidos de educación emocional.
- b) Los programas en paralelo, entendidos como aquellas prácticas relacionadas con la educación emocional al margen del horario y de las asignaturas curriculares formales.
- c) Asignaturas optativas, elegidas por el alumnado.
- d) *Asignaturas de síntesis* que algunos centros optan por introducir. Estas se imparten por un período breve en el que se trata de integrar los contenidos de las diversas materias dentro de una unidad temática.
- e) Plan de acción tutorial: esta programación tiene cierta ventaja puesto que es obligatoria y se dirige a todo el grupo-clase.
- f) Los objetivos o ejes transversales, integrados en las diversas materias académicas y en todos niveles.

- g) Integración curricular interdisciplinaria. En este caso se requiere del trabajo en equipo por parte del profesorado con el fin de sincronizar los contenidos.
- h) Sistema de programas integrados: se trata de que los programas de las diferentes asignaturas se interrelacionen entre sí, con el propósito de generar el efecto de sinergia. Por ejemplo, el programa de habilidades sociales interrelacionado con el programa de prevención del consumo de drogas, ya que, se requiere de habilidades sociales para hacer frente a la presión del grupo a consumir drogas.

No obstante, no existen datos que apoyen la elección de una u otra forma de incorporarla. Sin embargo, lo que sí diferentes autores han apuntado es que parece difícil lograr una incidencia efectiva en las competencias emocionales desde programas aislados que se desarrollen en tiempos fragmentados o muy delimitados.

"Sería útil valorar las fortalezas y debilidades de los niños en los diferentes roles y diseñar intervenciones individualizadas en base a estos resultados. Los programas más efectivos son probablemente los que combinan los esfuerzos para enseñar las habilidades básicas con las estrategias que reflejan conflictos reales. Si bien introducir nuevos programas en unos curriculums sobresaturados puede ser excesivo. Debe buscarse la forma de integrar el apoyo al desarrollo de las competencias sociales y emocionales en las experiencias diarias escolares" (Hatch, 1997).

"La proliferación de programas dirigidos a abordar la problemática socioafectiva del alumnado desborda la capacidad de conocer los existentes en el mercado, y la dificultad de abordarlos didácticamente en el escaso tiempo que las tutorías permiten, pese al gran esfuerzo de los tutores en concretizar en proyectos de trabajo contenidos de educación emocional y social" (Vallés, 2000: 298)

La década de los noventa ha sido prolífera en la creación de programas dirigidos a educar las emociones debido a los diferentes conflictos emocionales que presenta el alumnado, interpretados en general como inadaptación personal, escolar y social. En

términos más específicos, estos conflictos emocionales se traducen en comportamientos disruptivos. Con el fin de promover la competencia emocional se han realizado diversas propuestas educativas, algunas dirigidas a la inteligencia emocional como objetivo fundamental, mientras que otras se orientan a problemáticas emocionales más específicas, como la resolución de conflictos personales e interpersonales, el mejora del autoconcepto y la autoestima, incrementar las capacidades empáticas, optimizar las habilidades sociales como el establecimiento de vínculos, fomentar valores universales, etc.

Por otra parte no hay un marco unitario en cuanto a qué contenidos debería tener la educación emocional. A título de ejemplo hemos recogido algunos de los programas más significativos de educación emocional en el siguiente cuadro.

HABILIDADES	SEL (GRACZYK et al., 2000)	SELF SCIENCE (STONE y DILLEHUNT, 1978)	PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIAL y AFECTIVA TRIANES, MUÑOZ y JIMÉNEZ, 1996	EDUCACIÓN EMOCIONAL BISQUERRA, 2000 y 2002	DESCONÓCETE A TI MISMO GÜELL y MUÑOZ, 2000
Habilidades para identificar y comprender las propias emociones					
Habilidades para identificar y comprender las emociones de los otros					
Habilidades para expresar las emociones					
Autorregulación emocional					
Automotivación					
Resolución de problemas					
Toma de decisiones					
Autoconcepto y autoestima					
Habilidades sociales					
Establecimiento de vínculos					
Aceptar las diferencias					
Interiorizar normas sociales					
Responsabilidad social					
Asertividad					
Otros					

Como puede observarse hay bastante disparidad en definir los elementos que integran la educación emocional. Los aspectos propuestos por estos programas fundamentalmente se relacionan con la comprensión de las emociones (propia y de los demás), la expresión emocional, el gobierno de las propias emociones (autorregulación emocional y automotivación), la dirección de la propia vida (resolución de problemas y toma de decisiones), el autoconcepto y la autoestima, y las relaciones interpersonales (habilidades sociales, establecimiento de vínculos, aceptación de las diferencias de los demás, interiorización de normas sociales, responsabilidad social y asertividad). En cuanto a las habilidades y capacidades propuestas para trabajar, vemos que el mayor consenso está en la capacidad para comprender las emociones de los otros, la comprensión y expresión de las propias emociones, la autorregulación emocional y las habilidades sociales. A nuestro parecer, elementos claves del desarrollo emocional tales como el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia percibida y el establecimiento de vínculos, son poco atendidos en algunos de estos modelos. Estos elementos se desarrollan de forma muy significativa en la socialización secundaria que se produce en el entorno escolar y, por ello, deben ser un elemento central de la educación emocional. En el marco escolar será donde el niño desarrolle su autoconcepto y autoestima por la comparación con sus pares, y donde, en función de sus logros o fracasos académicos, desarrollará una percepción de su nivel de eficacia. Serán precisamente estos aspectos los que en gran parte determinarán su estilo atribucional, la motivación y la persistencia en los aprendizajes escolares y proyectos de vida.

La omisión de aspectos como el autoconcepto y la autoestima en muchos de los programas propuestos evidencia que en los diferentes programas subyacen enfoques muy distintos relacionados con el objetivo de la educación emocional. Así, algunos programas orientan la educación emocional al bienestar desde un enfoque clínico, y para ello enseñan estrategias de inoculación del estrés, relajación, etc.; otros se centran más en el "éxito social", y para ello enfatizan las competencias emocionales vinculadas a las habilidades sociales; otros traslucen un cierto enfoque cognitivo, centrándose en el conocimiento emocional, es decir, la comprensión emocional, pero prestan poca atención a la gestión activa de las emociones (la regulación emocional), etc. Nosotros,

como ya hemos indicado al inicio de este capítulo, consideramos que la educación emocional, al menos en el marco escolar, debe dirigirse a optimizar el desarrollo emocional tanto respecto al establecimiento de vínculos y las emociones secundarias básicas para la formación de la identidad y el bienestar -la autoestima-, como las competencias emocionales como la comprensión, la expresión y la regulación emocional. En síntesis, creemos que la educación emocional debe perseguir el desarrollo emocional más óptimo posible.

4.4. CONTENIDOS Y PROCEDIMIENTOS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

No hay consenso respecto a qué contenidos tiene que tener la educación emocional. Los aspectos más frecuentemente propuestos en los programas de educación emocional se relacionan con la comprensión de las emociones (propia y de los demás), la expresión emocional, el gobierno de las propias emociones (autorregulación emocional y automotivación), la dirección de la propia vida (resolución de problemas y toma de decisiones), el autoconcepto y la autoestima, y las relaciones interpersonales (habilidades sociales, establecimiento de vínculos, aceptar las diferencias de los otros, interiorizar las normas sociales, la responsabilidad social y asertividad).

En este sentido una de las propuestas de contenidos curriculares más extensas y detallada de la educación emocional es la propuesta por Bisquerra (2000: 247-250):

1. El marco conceptual de las emociones
 - 1.1. El concepto de emoción
 - 1.2. Los fenómenos afectivos
 - 1.3. El cerebro emocional
 - 1.4. Las emociones y la salud
 - 1.5. La emoción y motivación
 - 1.6. La inteligencia emocional

2. Clases de emociones
 - 2.1. Clasificación de las emociones
 - 2.2. Intensidad, especificidad y polaridad
 - 2.3. Emociones positivas y negativas (ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, humor, amor, felicidad, emociones ambiguas, emociones estéticas).

3. Conciencia emocional

3.1. Conocer las propias emociones

3.1.1. Autoobservación y reconocimiento de las emociones

3.1.2. Reconocer las diferencias entre pensamientos, acciones y emociones

3.1.3. Comprensión de las causas y consecuencias de las emociones

3.1.4. Evaluación de la intensidad de las emociones

3.1.5 El lenguaje de las emociones

3.1.6. La expresión no verbal de las emociones

3.1.7. Evolución de las emociones

3.2. Reconocer las emociones de los demás

4. -Control emocional

4.1. Manejar las emociones

4.2. Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas

4.3. Desarrollar las emociones positivas

4.4. Tolerar la frustración

4.5. Autocontrol de la impulsividad

4.6. Manejo de la ira y del comportamiento agresivo

4.7. Retrasar las gratificaciones

4.8. Emociones y consumo de drogas

4.9. Resiliencia

4.10. Habilidades de afrontamiento

4.11. Automotivarse emocionalmente

4.12. Adoptar una actitud positiva ante la vida

5. Estrategias de control emocional

5.1. Diálogo interno

5.2. Autoafirmaciones positivas

5.3. Asertividad frente a las presiones ambientales

5.4. Estilo de atribución causal

- 5.5. La interrogación cognitiva
- 5.6. Reestructuración cognitiva
- 5.7. Imaginación emotiva
- 5.8. Creatividad
- 5.9. Terapia emocional y educación emocional

6. Control del estrés

- 6.1. Concepto de estrés
- 6.2. Factores de riesgo (estresores)
- 6.3. Estrategias de control del estrés
- 6.4. Inoculación del estrés
- 6.5. Relajación
- 6.6. Respiración
- 6.7. Meditación

7. Autoestima

- 7.1. Autoconcepto, autoestima y autoconfianza
- 7.2. Autoaceptación
- 7.3. Desarrollo de expectativa realista sobre sí mismo

8. Comunicación efectiva y afectiva

- 8.1. Comunicación efectiva
 - 8.1.1. Características de la comunicación efectiva
 - 8.1.2. La escucha activa
 - 8.1.3. Comunicación no verbal
 - 8.1.4. Mensajes "yo" y peticiones
 - 8.1.5. Entrenamiento en comunicación efectiva
- 8.2. Comunicación afectiva
 - 8.2.1. La empatía
 - 8.2.2. Comprender la perspectiva de los otros
 - 8.2.3. La escucha y comprensión empática
 - 8.2.4. Leer las emociones de los demás

- 9. Relaciones interpersonales y habilidades socioemocionales
 - 9.1. Emoción y sociabilidad
 - 9.1.1. Leer e interpretar las claves sociales
 - 9.1.2. Reconocer las influencias socioemocionales en el comportamiento
 - 9.1.3. Verse a sí mismo desde la perspectiva de los demás
 - 9.2.4. Dificultades sociales de la adolescencia
 - 9.2. Clima social y trabajo en grupo
 - 9.2.1. Características del trabajo en grupo: dinámica grupal
 - 9.2.2. Los grupos efectivos y el clima social
 - 9.2.3. Los grupos efectivos
 - 9.3. Las habilidades socioemocionales
 - 9.3.1. Habilidades sociales básicas
 - 9.3.2. Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos
 - 9.3.3. Desarrollo de las habilidades socioemocionales
- 10. Resolución de conflicto y emoción
 - 10.1. Habilidades socioemocionales en la resolución de conflictos
 - 10.2. Negociación y equilibrio emocional
 - 10.3. Identificación de alternativas creativas de acción
 - 10.4. La mediación: implicaciones emocionales
- 11. Las emociones en la toma de decisiones
 - 11.1. Libertad y responsabilidad
 - 11.2. Asumir la responsabilidad personal
 - 11.3. Tomar conciencia de las decisiones que se deben tomar
 - 11.4. Estrategias en la toma de decisiones
 - 11.5. Aplicación a las situaciones de la vida
- 12. Habilidades de vida
 - 12.1. Habilidades de organización y desarrollo

- 12.2. Habilidades en la vida familiar, social y profesional
- 12.3. Habilidades de tiempo libre

13. Bienestar subjetivo y calidad de vida

- 13.1. Emociones y bienestar subjetivo
- 13.2. Factores de bienestar subjetivo: relaciones sociales y afectivas, trabajo, salud, factores socioeconómicos, características personales, el sentido del humor

14. Fluir

- 14.1. Fluir como experiencia óptima
- 14.2. Fluir y calidad de vida
- 14.3. La personalidad autotética
- 14.4. Aprender a fluir
- 14.5. El sentido de la vida

Muchos son los programas de educación emocional que incluyen las habilidades sociales, y muchos de los programas de habilidades sociales incluyen aspectos del desarrollo emocional como el autoconcepto y la autoestima. De hecho, el bienestar emocional no puede desligarse de la competencia social. Muchos autores lo entienden así y realizan programas socioafectivos en tanto que consideran educar las competencias de ambas dimensiones al mismo tiempo. Es por ello que en este apartado revisaremos algunos de los programas más utilizados en la educación emocional incorporando también los de competencia social y aquellos programas que enfatizando un aspecto u otro proponen programas socioafectivos. Asimismo queríamos señalar que estos programas entroncan con los programas del desarrollo moral como los propuestos por Puig (1995a, b) y Roche (1999).

En el ambiente natural el aprendizaje de competencias socioemocionales viene determinado por el refuerzo directo, el aprendizaje por observación, la retroalimentación y el moldeamiento o perfeccionamiento de las habilidades (Paula, 2000: 128). Sin embargo, en la intervención en las competencias socioemocionales se utilizan muchas

técnicas y métodos procedentes del campo de la psicología como el entrenamiento autoinstruccional, el modelado, la representación de roles, la retroalimentación, el reforzamiento, el mantenimiento y la generalización (Vallés, 2000: 391). La elección de estos procedimientos se ha realizado en función de su fundamentación teórica y de la eficacia avalada por las aplicaciones empíricas. Lo habitual es que las intervenciones en este campo estén compuestas por técnicas tanto cognitivas como comportamentales y tienen la finalidad de aumentar el conocimiento sobre las habilidades sociales que se requieran, ayudar a los niños a traducir ese conocimiento en conductas hábiles, asegurar el mantenimiento y la generalización de lo aprendido a los ambientes naturales (Trianes, 1997: 90-93).

La mayoría de las intervenciones en el campo de la *competencia socioemocional* durante mucho tiempo se basaron en la "hipótesis de Déficits". Esta postura sostiene que el fracaso a la hora de manifestar una conducta socialmente o emocionalmente adecuada se debe a que el niño no tiene las habilidades sociales necesarias, ya sea por falta de conocimiento de las mismas, por práctica insuficiente o porque una emoción interfiere y comete errores al hacer inferencias o atribuciones sobre sus éxitos o fracasos interpersonales. El enfoque cognitivo, por su parte, considera que el niño que presenta problemas en sus relaciones no responde apropiadamente a los acontecimientos sociales, sino que responde a las representaciones sociales que se forma de los acontecimientos; lo que puede deberse a una interpretación y valoración sesgada o a la falta de habilidades cognitivas para controlar la propia conducta (Trianes, 1997: 93).

En consecuencia las intervenciones en este campo pretenden corregir estas insuficiencias. Las técnicas cognitivas se orientan tanto a eliminar los déficits cognitivos, como a modificar los sesgos cognitivos que producen las distorsiones en sus representaciones mentales y, que a la vez estas modificaciones mentales se traduzcan en cambios de conducta. Por ello, estos procedimientos se utilizan desde un enfoque clínico de tratamiento individual. En la actualidad se están desarrollando más programas orientados a la prevención o la promoción de conductas adecuadas y de forma no individual (Trianes, 1997: 93).

Trianes (1997: 93-95) clasifica estos procedimientos en función de los principios básicos que subyacen a las técnicas empleadas o de una clasificación general:

Según los objetivos que se persigan los procedimientos se clasifican en:

- a) Procedimiento de instrucción en conocimientos y conceptos sociales
- b) Práctica supervisada de las habilidades en entrenamiento hasta que se alcance su dominio
- c) Práctica de lo aprendido en otros contextos a modo de transición al contexto natural donde se desenvuelve el niño.
- d) Organización del ambiente, es decir, formación a las personas del contexto para que recompensen al niño cuando muestre la conducta adecuada.
- e) Entrenamiento del propio niño para que autoevalúe su realización y las consecuencias de su conducta y, por ende, haga los ajustes necesarios.

En función de los principios básicos que los inspiran se pueden clasificar en:

- a) Los procedimientos operantes tienen como objetivo las conductas sociales moleculares, públicas y definidas operativamente (agradecer, compartir, mirar a los ojos, etc.). El procedimiento operante incluye técnicas tales como: castigo, moldeado, encadenamiento, y todos los procedimientos relacionados con el manejo de la conducta que se pueden utilizar de forma aislada.
- b) Los procedimientos derivados de la teoría del aprendizaje social consideran una combinación de técnicas: modelado, dramatización o juego de roles, instrucciones, suministrar información al niño sobre cómo se ha realizado la habilidad, proveer reforzamiento social.
- c) Los procedimientos cognitivos-conductuales constituyen un grupo de técnicas dirigidas a los "acontecimientos privados". Estas técnicas se centran en los procesos cognitivos subyacentes, de modo que se espera que las conductas públicas cambien como resultado de los cambios en los procesos cognitivos.

Clasificación general de las técnicas de intervención en habilidades sociales:

- a) Manipulación de antecedentes.
- b) Manipulación de consecuencias.
- c) Modelado.
- d) Entrenamiento cognitivo-conductual que conlleva un grupo de técnicas dirigidas a la eliminación o reducción de conductas, que a su vez pueden agruparse en 4 categorías principales: instrucción dirigida, modelado, condicionamiento operante y cognitivo-social.

En conclusión, las aproximaciones al entrenamiento de las habilidades socioemocionales van desde los procedimientos derivados del análisis funcional de la conducta y de la teoría del aprendizaje social hasta las aproximaciones cognitivo-comportamentales diseñadas para enseñar diversas estrategias de pensamientos, como

- Modelado
- Entrenamiento (modelado + instrucción + ensayo + retroalimentación)
- Instrucciones
- Retroalimentación
- Juego de roles
- Reforzamiento
- Economía de fichas
- Técnica de castigo
- Técnica de iniciación de iguales
- Autoinstrucciones
- Inoculación del estrés
- Técnicas de relajación
- Técnicas de asertividad
- Técnicas de resolución de problemas
- Técnicas de reestructuración cognitiva

Las distintas técnicas no son excluyentes, pueden emplearse combinadamente, formando paquetes de entrenamiento. Tanto unas como otras técnicas están orientadas en función de la adquisición, reproducción, moldeamiento, fortalecimiento e inhibición

de un comportamiento determinado. Se aprenden nuevas conductas que perfeccionan, incrementan o reemplazan la conducta inadaptada (Paula, 2000: 130).

En la línea de lo apuntado por Trianes (1997: 96, 100) el modelado, la práctica dirigida o entrenamiento, las instrucciones, y la información sobre la actuación o feedback son las principales técnicas o estrategias de entrenamiento operante y del aprendizaje social. El modelado y la práctica guiada resultan las formas más relevantes para facilitar la adquisición de un paso concreto o de una habilidad socioemocional completa. Las estrategias basadas en el reforzamiento, castigo, ensayo conductual y técnicas de iniciación de iguales son procedimientos orientados a mejorar o aumentar determinadas habilidades que, existiendo en el repertorio conductual, el niño no realiza consistentemente.

El modelado es considerado una de las técnicas más eficaces y de mayor utilización en el entrenamiento de habilidades sociales, para la adquisición y/o modificación de conductas sociales (Trianes, 1997: 96). Basándose en el aprendizaje por observación se propone suministrar la secuencia completa de los pasos que constituyen una habilidad determinada y se enseña como se integran estas conductas concretas dentro del comportamiento más global. El aprendizaje por modelado puede adoptar diferentes formas, *modelado en vivo* y *modelado simbólico*. El modelado simbólico comprende la observación en vídeo del modelo competente. En el modelado en vivo el niño observa directamente al modelo digno de imitar participando activa o pasivamente. El *modelado encubierto* requiere de la capacidad para imaginarse el comportamiento competente. En el contexto escolar los principales modelos de referencia van a ser el profesorado y los iguales, y normalmente en la familia estos modelos son los padres y los hermanos u otros adultos significativos (Paula, 2000:133).

La practica dirigida o entrenamiento es una técnica muy vinculada con la instrucción verbal y los juegos de roles, puesto que por un lado su finalidad es mejorar la comprensión de conceptos relacionados con la interacción, que a su vez faciliten la integración grupal, y por otro lado, aporta las oportunidades para practicar la habilidad. Es por ello que la práctica dirigida se inicia con la instrucción verbal de las habilidades

sociales a trabajar, se trata de una explicación breve y precisa de los conceptos y conductas a entrenar para que el implicado comprenda el objetivo de la intervención, es decir, cuáles son los comportamientos que debe identificar, poner ejemplo de los mismos, cómo debe realizar estas conductas, etc., para posteriormente realizar el ensayo o práctica de las mismas y la correspondiente revisión-evaluación y retroinformación sobre la ejecución (Trianes, 1997: 98; Paula, 2000: 142).

La instrucción verbal es la fase inicial de la mayoría de las estrategias de modificación de conducta. Esta técnica puede utilizarse de forma aislada o combinada con otras técnicas. La instrucción verbal aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje, implica el uso del lenguaje oral para describir, definir, explicar y/o poner ejemplos respecto de las habilidades de relación interpersonal que la persona debe identificar, conocer y ensayar. En esta técnica se utilizan la discusión, el diálogo, y la asamblea, sin embargo, la información a recordar por la persona sometida al entrenamiento debe ser comprensible, precisa y breve (Paula, 2000: 130).

La retroalimentación o información sobre la actuación consiste en proporcionar refuerzo específico relacionado con la ejecución correcta de las habilidades en entrenamiento con el fin de optimizar la conducta. Por ello es importante que la retroalimentación vaya seguida de la actuación y se centre en aquellas conductas en que la persona es consciente, para que de esta manera conozca lo que ha hecho correctamente y lo que requiere mejorar. Esta retroinformación conlleva nuevas indicaciones y sugerencias para futuras ejecuciones o pueden acompañarse de modelado sobre como perfeccionar la respuesta (Paula, 2000: 147). Con esta información el niño puede evaluar el grado de adecuación de su actuación respecto del ideal exigido. La retroalimentación puede venir de una fuente externa o puede provenir de la propia actuación. Al mismo tiempo la información puede ser evaluativa o informativa. La retroalimentación evaluativa informa si el criterio exigido ha sido alcanzado o no. La retroalimentación informativa da explicaciones, es decir, enumera las razones por las cuales la actuación no fue adecuada, especificando la forma en que se debe modificar para que alcance el criterio (Trianes, 1997: 99). Esta información sobre la actuación presenta básicamente dos formas, mediante la retroalimentación directa o por medio de

la observación de la actuación de la persona en vídeo. En ambos casos el lenguaje debe ser cercano y proporcionar al discente la posibilidad de comentar su propia ejecución contrastándolos con los diferentes puntos de vista de los agentes sociales (Paula, 2000: 148).

Procedimientos para mejorar la realización: reforzamiento, castigo, ensayo conductual y técnicas de iniciación de iguales.

Las técnicas basadas en el reforzamiento positivo se refieren al proceso a través del cual se produce un incremento de las conductas adecuadas porque son seguidas por una recompensa o suceso favorable (Michelson y otros, 1987: 53). La técnica del reforzamiento tiene tres finalidades fundamentales: instaurar conductas sociales eficaces, reconocer y valorar las conductas adecuadas, y ser capaz de reforzar a los otros y aceptar refuerzos. El refuerzo debe ser funcional y aplicarse de manera inmediata, ajustándose a cada situación en particular. La administración de refuerzos positivos debe realizarse de forma eventual sobre la conducta que se desea modificar o moldear. Reforzando simultáneamente tanto la ejecución de las conductas adecuadas como las aproximaciones a la habilidad que se pretende lograr, este procedimiento se denomina, *principio de aproximaciones positivas o moldeamiento*, que implica el moldeamiento diferencial de aquellas conducta que más se asemejen a la conducta deseada. Posteriormente, estos refuerzos se van retirando gradualmente de las conductas menos similares para centrarse en aquellas más cercanas a la conducta-objetivo (Paula, 2000: 150)

Las técnicas basadas en el castigo, aunque poco aconsejables en la literatura especializada se utilizan para eliminar o inhibir conductas. Según la evidencia, las técnicas de castigo no producen efectos positivos duraderos, puesto que reprimir la agresión no aumenta los contactos positivos con los compañeros. Lo educativamente recomendable es combinar ambas técnicas, es decir, castigar las conductas perjudiciales y reforzar las conductas prosociales (Trianes, 1997: 101).

El ensayo conductual, es la oportunidad de practicar estructuradamente conductas sociales específicas, siguiendo instrucciones o imitando a un modelo, con retroalimentación evaluativa y refuerzos (alabanzas) (Trianes, 1997: 101).

Técnica de iniciación de iguales, es un procedimiento específico para promover conductas de interacción social, puesto que en ocasiones el niño posee las habilidades, pero el contexto social no está organizado para que éste pueda desarrollar esas habilidades. Por lo tanto esta técnica está ideada para entrenar a compañeros o iguales y generar así las conductas necesarias (Trianes, 1997: 102).

La mayor efectividad de muchas de las técnicas descritas surge cuando se utilizan grupos integrados de técnicas sencillas, dado que al parecer el empleo de técnicas alternativas aumenta el impacto, la durabilidad, y la generalización de los efectos del tratamiento. Estos agrupamiento de técnicas suelen incluir los procedimientos descritos anteriormente, es decir, instrucciones verbales, modelado, dramatización y ensayo conductual, práctica guiada, retroalimentación y/o reforzamiento social, y generalización del aprendizaje con deberes en otros espacios y situaciones (Trianes, 1997: 103).

Se denomina **estrategias cognitivo-conductuales** a los procedimientos que postulan que las conductas externas pueden ser modificadas si se transforman los procesos cognitivos que asocian el estímulo social con la respuesta conductual. Por esta razón este procedimiento se centra en los procesos de toma de decisiones y de resolución de problemas. Así las principales formas de intervención cognitivo-comportamental son: a) *estrategias racionales o de reestructuración cognitiva (entrenamiento en autoinstrucciones)*; b) *estrategias de afrontamiento o de inoculación del estrés y manejo de emociones como la ira o la ansiedad*; c) *estrategias de solución de problemas en general y solución de problemas interpersonales en particular* (Trianes, 1997: 104).

Las estrategias racionales (de reestructuración cognitiva o entrenamiento autoinstruccional) tienen como objetivo principal el entrenamiento del niño para que logre el control de su propia conducta, por medio del diálogo consigo mismo o

autoinstrucciones. Inicialmente el control de las conductas impulsivas es proporcionado por los adultos, luego son los propios niños que mediante autodiálogos pueden planificar anticipadamente, controlar las conductas impulsivas, automotivarse y autorecompensarse, persistir en la tarea, etc., (Trianes, 1997: 105-106). En esta línea, Meichenbaum y Goodman (1971) crearon un programa de entrenamiento en autoinstrucción basado en el entrenamiento operante y en el aprendizaje social, concebido inicialmente para trabajar las deficiencias cognitivas en niños impulsivos y/o aislados. El principal objetivo de la reestructuración cognitiva es lograr que las personas analicen las situaciones sociales de forma realista y exhaustiva, y eliminar así los pensamientos negativos que les impiden participar en las interacciones sociales.

Esta técnica puede trabajarse de forma individual o en grupos pequeños. El procedimiento se inicia con la representación de la conducta adecuada por parte del instructor a través de instrucciones verbales. Estas instrucciones pueden ser aproximaciones a las exigencias de la tarea -¿qué tengo que hacer?-, orientaciones para su realización -para evitar equivocarme debo ir lento y con cuidado-; afirmaciones de adecuación personal -yo puedo hacerlo bien-; afirmaciones que contrarresten la inseguridad frente a la posibilidad de fallar -ya verás como sale todo bien-; autoalabanza por haberlo logrado, etc. En el siguiente paso el alumno es más activo, puesto que debe realizar la misma tarea mientras el instructor verbaliza las instrucciones en voz alta, dirige, orienta y alaba la conducta del alumno. En la tercera fase el niño debe realizar la tarea mientras ensaya en voz alta las verbalizaciones instruccionales que ha modelado el instructor; mientras que el cuarto ensayo consiste en repetir en voz baja y por último realiza la tarea repitiéndose las instrucciones a nivel de pensamiento.

Las estrategias de *afrentamiento del estrés y manejo de emociones como la ira o la ansiedad* (Meichenbaum, 1987) fue diseñada para el entrenamiento en habilidades sociales, basándose en el conocimiento de que la ansiedad está relacionada con la evitación de las relaciones sociales, y que la ira tiene influencia mutua con la agresión. Los objetivos de estas estrategias son que el niño interiorice las funciones adaptativas de la ira y ansiedad, y proporcionar los conceptos necesarios de acuerdo a la edad del niño

para que éste pueda identificar la naturaleza de sus respuestas frente a acontecimientos inductores de ira o ansiedad. Este procedimiento instruccional cuenta con tres fases:

- a) La fase educativa o de preparación considera: enseñar las funciones adaptativas de las emociones y los diferentes conceptos implicados, identificar a las personas y/o situaciones inductoras de ira o ansiedad, distinguir conceptualmente la emoción de ansiedad, ira y agresión, diferenciar entre expresión de ira-ansiedad, y entre reacciones de ira y ansiedad justificada de aquellas injustificadas, introducir las técnicas de afrontamiento, etc.
- b) La fase de adquisición consiste en la enseñanza de estas estrategias para que las aplique en cada una de las etapas del proceso de afrontamiento. Se entrena al niño en reestructuración cognitiva mediante las auto instrucciones, la relajación a través del modelado y la práctica real mediante ensayo de las conductas. La reestructuración cognitiva tiene como objetivo aportar flexibilidad para enfocar las situaciones conflictivas, enseñando al niño a reinterpretar las situaciones estresantes, "a no tomarse las cosas como algo personal" y a centrarse en la tarea empleando el sentido del humor. Con respecto al ensayo conductual, se le enseña al niño a responder de manera opuesta a la agresión, habilidades de comunicación, técnicas de resolución de problemas, entrenamiento en relajación y auto observación.
- c) En la fase de aplicación y práctica se ejercita lo aprendido para manejar situaciones estresantes o provocadoras. El instructor induce por medio de la imaginación la visualización de determinadas situaciones o recurre a la dramatización con el propósito de elevar los niveles de ira o ansiedad. Las respuestas que se generen deben mediatizarse con las estrategias de relajación para reducir la emoción y las autoinstrucciones (modificando el diálogo interno) para cambiar el Déficitss en la percepción de la situación y facilitar el afrontamiento de la situación. En esta sentido, se trabaja con situaciones ordenadas jerárquicamente, desde la más provocadora a la que genera menos ansiedad o ira. Este modelo se compone de entrenamiento en relajación y entrenamiento cognitivo, y básicamente se requiere de la

capacidad para relajarse, imaginar y representar situaciones mediante juegos de dramatización, y de un lenguaje totalmente desarrollado para inducir las autoverbalizaciones con el pensamiento. Es por ello que esta técnica es apropiada para niños mayores y adolescentes sin limitaciones cognitivas. Además se debe considerar que este procedimiento es individual e implica bastante tiempo.

Las **estrategias de solución de problemas**, en general, y de solución de problemas interpersonales en particular (toma de decisiones, autocontrol, pensamiento reflexivo, etc.) se fundamentan en la premisa de que las personas que son eficaces resolviendo problemas muestran una mejor adaptación social, en oposición a quienes carecen de estas habilidades. En esta línea D'Zurilla y Goldfried (1993) postulan un programa para ser trabajado tres veces a la semana durante dos meses, al cabo de los cuales se retira gradualmente. No obstante, es conveniente subrayar que los niños inhibidos pueden tardar entre 2 a 3 meses sólo en participar. El programa de resolución de problemas, tiene cuatro fases: En primer lugar se le enseña al niño la estrategia de la "tortuga" para aislarse de la provocación. En segundo lugar se trabaja la relajación "en posición de tortuga". En tercer lugar se introducen las habilidades de solución de problemas sociales que consisten en dar muchas respuestas y seguidamente analizar las consecuencias. En cuarto y último lugar se refuerza socialmente lo aprendido para favorecer su persistencia.

En los requisitos que Novak (1997) ponía para ser saludable y feliz se observa que las competencias emocionales son básicas para lograr unas relaciones sociales positivas y enriquecedoras. Ya comentamos cuando revisábamos el desarrollo emocional que las competencias emocionales y sociales se desarrollan paralelamente y que las primeras son necesarias para un buen desarrollo de las segundas. Es por ello que muchos de los programas de competencias sociales incluyen competencias emocionales.

4.5. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Bajo la denominación de programas de educación emocional se agrupan tanto los modelos socioafectivos como de habilidades sociales, pero cuyo contenido en mayor o menor medida considera tantos aspectos de educación emocional como de habilidades sociales. En las próximas páginas revisaremos algunos de los programas más representativos de la educación emocional.

Los programas de alfabetización emocional, son programas que tienen una orientación cognitiva-emotiva, cuyo marco conceptual se desprende de los postulados de la terapia racional emotiva de Ellis (1962) quien identificó hasta doce pautas erróneas de pensamiento características de las personas que presentan problemas psicológicos. Estos programas fueron diseñados para el alumnado de 10 a 15 años. Se denominan programas de alfabetización emocional porque su puesta en práctica requiere de instancias de enseñanza-aprendizaje siguiendo los criterios y estrategias de la psicopedagogía. Los Programas instruccionales-Emotivos (PIE) se estructuran en tres dimensiones generales -cognitiva, afectiva y conativa- del desarrollo humano, y parten del principio de que la inadaptación se debe a interpretaciones erróneas de la realidad, es decir, a formas erróneas y a hábitos inadecuados de canalizar las emociones (Vallés, 2000: 254). Estas propuestas se recogen en tres programas con características comunes: PIELE (Hernández y García, 1992), PIELE-PA y PIECAP (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990-1992).

PROGRAMA INSTRUCCIONAL PARA LA EDUCACIÓN Y LIBERACIÓN EMOTIVA (PIELE) (Hernández y García, 1992).

Este programa pretende desarrollar la dimensión socio-afectiva tanto en el aspecto personal como en el social y escolar.

Objetivo:

-En el aspecto personal se propone mejorar el autoconcepto a través de la modificación de los modelos cognitivos, así como el ajuste de las reacciones emocionales, y promover la capacidad para tolerar y superar las dificultades.

-A nivel social se plantea potenciar la habilidad para comprender y reforzar a los otros, fomentar la comunicación, actitudes de colaboración y autonomía en todas las instancias interactivas.

-En el ámbito escolar pretende desarrollar hábitos de trabajo eficaces.

Procedimientos:

Las estrategias utilizadas se basan en las técnicas psicopedagógicas; representación de historias, reflexión individual, discusión grupal, psicodrama, ejemplificación y realización de compromisos.

Contenidos:

Los contenidos del programa se orientan a la dimensión personal, social, escolar y familiar del alumnado, y se organizan en 13 unidades temáticas. Cada una de las unidades se desglosa a su vez en temáticas más específicas que en términos generales y, a modo de ejemplo, se refieren a: valorar la vida y ser feliz con las cosas sencillas; conocer el origen del miedo, sus consecuencias y aprender a superarlo; mejorar el autoconcepto; conocer y trabajar las obsesiones y las necesidades superfluas; tolerancia a la frustración; conocer la naturaleza de la culpa; comprender el valor de plantearse objetivos personales; adquirir una actitud positiva hacia el aprendizaje; mejorar las capacidades empáticas; relacionarse con los amigos y la familia.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIAL Y AFECTIVA (Trianes y Muñoz, 1994; Citado por Trianes y otros 1997: 153),

Este programa se propone trabajar la interrelación entre la competencia personal y social, y dotar al alumno de las estrategias de resolución de problemas, tanto a nivel de razonamiento lógico como personal e interpersonal. Este programa se fundamenta en las

fases de resolución de problemas propuesto por Spivack y Shure (1974) (Vallés, 2000: 255), y fue diseñado para la educación compensatoria o los centros educativos que tengan problemas severos en las interrelaciones personales del alumnado de 9 a 14 años de edad. En el contexto de la interrelación personal y social, el clima de clase es fundamental y, por ende, el agente principal para su aplicación es el profesor.

Objetivos:

- Favorecer el conocimiento recíproco y las amistades.
- Fomentar el sentimiento de pertenencia a diferentes grupos.
- Establecer e interiorizar normas grupales y conductas sociales responsables.
- Favorecer y adquirir la autonomía y la autogestión.
- Mejorar la expresión y reconocimiento de las emociones propias y ajenas.
- Interiorizar pensamientos reflexivos en pasos manejables.
- En cuanto a estrategias pedagógicas, este programa considera la implantación del aprendizaje cooperativo en las materias escolares, para favorecer conductas de colaboración y apoyo, para aprender a discutir, a planificar, a evitar los obstáculos, etc. Y finalmente lograr que este aprendizaje se internalice y generalice hacia conductas prosociales.

Procedimientos:

Este programa se plantea enseñar estrategias específicas en función de las situaciones que las susciten. Para contextualizar la enseñanza de tres habilidades interpersonales básicas se trabajan tres tipos de situaciones: negociación, asertividad y cooperación / ayuda, pero no se considera que estas habilidades específicas sean el centro del entrenamiento, sino, los procesos cognitivos que sustentan a estas habilidades de manera común. Es decir, lo que el programa entrena son los procesos de toma de perspectiva, de sensibilidad interpersonal y emocional, los pasos del procesamiento hábil de información en los conflictos interpersonales, la autoevaluación y *la autorregulación de las conducta*, utilizando técnicas tales como, discusión en grupo y la participación en la toma de decisiones, representación de papeles, dilemas morales, etc.

Contenidos:

- Mejorar el clima de clase: promover un clima positivo donde se fomente la confianza recíproca y el apoyo emocional, la participación y la responsabilidad del alumno en la toma de decisiones.
- Solucionar los problemas interpersonales: conlleva el conocimiento de las propias emociones y la capacidad para inferir las emociones de los demás, así como, entrenarse en el pensamiento reflexivo y en las habilidades de negociación.
- Competencia situacional: asertividad, negociación, trabajar en grupos cooperativos, ayudar / cooperar.

PROGRAMA DE DESARROLLO AFECTIVO (DSA) (De la Cruz y Mazaira, 1997)

Este programa pretende estimular el desarrollo socioafectivo del alumnado a partir de los 12 años, y mediante actividades que se puedan integrar en la programación normal de la clase. Para lo cual el programa cuenta con una serie de objetivos generales que se operativizan en objetivos específicos.

Objetivos:

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

Procedimientos:

Dinámicas de grupo (juegos, lluvia de ideas, juego de roles, discusión guiada, trabajo cooperativo), discusión y análisis de la actividad, cumplimentación de

fichas.

Contenidos:

Los contenidos del programa se organizan en cinco secciones:

- Qué significa pertenecer a un grupo y cómo actúan los miembros de un grupo.
- Adquirir conocimiento de las personas que pertenecen a un grupo, definir el papel que deben cumplir dentro del mismo y describir las características que deben poseer.
- Tomar conciencia de sus características personales (físicas y psicológicas) por medio de observarse y pensar en sí mismo desde la perspectiva de los demás compañeros.
- Reconocer e identificar sentimientos, y expresarlos de forma verbal o no verbal mediante gestos y manifestaciones físicas, y tomar conciencia del clima emocional que se genera.
- Reconocer conflictos interpersonales (dicotomía ganador/perdedor; consenso y ganancia y pérdida parcial) para que ayuden al alumnado a buscar formas alternativas de resolverlos y predecir las consecuencias de sus actuaciones.

PROGRAMA DESARROLLANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (DIE)

(Vallés Arándiga, 1999-2000).

Los objetivos que se proponen son válidos para todos los niveles educativos y están orientados a ser trabajados en las sesiones de tutoría.

Objetivos:

- Adquirir un buen nivel de autoconciencia emocional que permita: conocer las diferencias entre pensar, sentir y actuar, detectar las situaciones inductoras de emociones y entender la causa de las mismas.
- Alcanzar un adecuado control emocional a nivel de comprensión y expresión de las emociones para tolerar la frustración, expresar enfado u otras emociones negativas de modo adecuado y socialmente correcto. El autocontrol emocional

también promueve la capacidad para automotivarse, proporcionando optimismo que a su vez lleva a experimentar sentimientos agradables hacia sí mismo y ayuda a reducir los conflictos interpersonales.

-Incrementar las capacidades empáticas. Este objetivo conlleva respetar las emociones de los demás y mejorar las habilidades sociales (escucha activa, sensibilidad frente a los problemas de los demás, etc.).

-Mejorar las relaciones interpersonales, y consiguientemente desarrollar habilidades de comunicación (proponer formas para resolver los conflictos, negociar acuerdos, etc.), y habilidades para identificar las situaciones conflictivas y sus causas.

Procedimientos:

Los procedimientos didácticos de este programa se basan en actividades de papel y lápiz. No obstante, para enriquecer su puesta en práctica se recomienda la utilización de algunas estrategias como, la re-interpretación y re-atribución cognitiva o sustitución de los pensamientos negativos por otros más positivos; dinámicas de grupo (trabajo en equipo, debates, lluvia de ideas, etc.).

Contenidos:

-Conocimiento de la autoestima y emociones.

-Identificación los estados de ánimo en situaciones de interacción social, y tareas de aprendizaje para reinterpretar los acontecimientos generadores de emociones negativas

y reemplazar la emoción.

-Las emociones positivas y su influencia en la autoconfianza, la autoestima y en la automotivación.

-Aprender las treinta y una habilidades de la inteligencia emocional y aplicarlas a situaciones cotidianas.

-Se proponen pautas de afrontamiento, según el modelo de solución de problemas

-Las habilidades de comunicación desde el enfoque de los componentes conductuales (verbales y no verbales), normas prácticas sobre el contenido y las

formas de las conversaciones.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL (Traveset, 1999)

Este programa está enfocado al alumnado de la E. S. O. desde una orientación didáctica cognitiva, afectiva y social. El programa de Traveset ha sido desarrollado en un Instituto de Educación Secundaria para responder a las necesidades de educación integral y de atención a la diversidad. El mismo se fundamenta en el programa de competencias sociales propuestas por Ross y se estructura en forma de crédito en torno a cuatro grandes temas: Educación emocional, yo y el mundo, habilidades cognitivas, habilidades sociales. Los objetivos, procedimientos y actividades más representativos del módulo 1 son los que recogemos a continuación.

Objetivos:

- Tomar conciencia de las necesidades, dificultades y contradicciones propias de la adolescencia
- Aceptar la responsabilidad de los propios actos y sentimientos.
- Deshacerse de modelos inapropiados.
- Identificar emociones y motivaciones positivas y negativas.
- Canalizar las preocupaciones a través del diálogo para comprender lo que les está sucediendo.
- Analizar los efectos de la autoestima sobre la conducta personal y las relaciones interpersonales.

Procedimientos:

Debate en grupo y puesta en común, elaboración de fichas individuales, lluvia de ideas, análisis de anuncios publicitarios, realización de trabajos sobre la sexualidad, ensayo de respuesta frente a determinadas emociones, escribir narraciones, lectura comprensiva de textos, confección de murales.

contenidos:

Los contenidos de este programa tratan el significado de crecer: cambios propios de la adolescencia (físicos, psíquicos y sociales). La dinámica del grupo familiar: lugar de cada uno de los miembros, conflicto y contradicciones, roles masculinos y femeninos en el siglo XXI, relaciones interpersonales (amistad, estilo de relación, el amor).

PROGRAMA SIENDO INTELIGENTE CON LAS EMOCIONES (S.I.C.L.E)

(Vallés Arándiga, 1999).

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

Objetivos:

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

Procedimientos:

Dinámicas de grupo: asamblea, Phillips 66, debate, lluvia de ideas, trabajo cooperativo, juego de roles con reforzamiento y generalización. También se puede complementar con fichas didácticas que incluye el programa.

Contenidos:

- Conocerse para saber como nos sentimos (triste, enfadado...).
- Valorar como se sienten los demás (detectar sus emociones, tranquilizarles, etc.).
- Respetar a los demás.

- Comunicarse adecuadamente y solucionar los problemas con los compañeros.
- Aceptar lo que dicen los otros cuando es justo y saber decir que no cuando lo que nos piden los demás es inadecuado.
- Sentirse bien con el grupo de amigos.
- Expresar adecuadamente las emociones, ideas u opiniones etc.
- Controlar los deseos de pelearse, la rabia, el enfado, el miedo, etc.
- Tener paciencia y no enfadarse cuando las cosas no salen bien.
- Saber qué comportamientos son adecuados e inadecuados.
- Cambiar pensamientos negativos por unos positivos hablándose a sí mismo (decirse cosas bonitas).
- Pensar las cosas antes de hacerlas.
- Cumplir con nuestras responsabilidades aunque no nos guste, sonreír, ser optimista, estar tranquilos.

PROGRAMA DE APRENDIZAJE ESTRUCTURADO DE HABILIDADES SOCIALES (Goldstein, A.P.; Sprafkin, R.P.; Gershaw, N.J. y Klein, P., 1989).

Este programa está dirigido a los adolescentes que presentan problemas de agresividad, retraimiento e inmadurez.

Objetivo:

Desarrollar habilidades para afrontar y resolver conflictos.

Procedimientos:

La propuesta se compone por las técnicas de moldeamiento, representación de papeles, retroalimentación del rendimiento y transferencia a otros ámbitos.

Contenidos:

El programa contiene 50 habilidades que se organizan en 6 grupos:

-Habilidades sociales primarias: Escuchar, iniciar y mantener conversaciones, formular preguntas, agradecer, presentarse y presentar a otras personas, hacer

cumplidos.

-Habilidades sociales avanzadas: Pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás.

-Habilidades relacionadas con los sentimientos: Conocer y expresar los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, superar el miedo, autorecompensarse.

-Habilidades alternativas a la agresión: Pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, autocontrolarse, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar problemas y peleas con los compañeros.

-Habilidades para hacer frente al estrés: Formular y responder a una queja, demostrar deportividad en el juego, superar la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, afrontar el fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones del grupo.

-Habilidades de planificación: Tomar decisiones, discernir sobre las causas de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, concentrarse en las tareas.

PROGRAMA DESCONÓCETE A TI MISMO (Güel y Muñoz, 1992000).

Este es un programa de alfabetización emocional, es decir, que su concreción requiere de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de la ejercitación continua. La finalidad del programa es desarrollar, por medio de un programa de entrenamiento, la inteligencia emocional del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

Objetivos:

- Mejorar el autoconocimiento y la autoestima.
- Incrementar los niveles de autocontrol emocional.
- Aprender a expresarse emocionalmente.
- Ampliar las capacidades empáticas.

- Mejorar la asertividad y evitar conductas agresivas y pasivas.
- Conocer y mejorar las habilidades comunicativas.
- Optimizar las relaciones interpersonales.
- Ser capaz de resolver problemas psisociales.
- Progresar en la toma de decisiones.
- Descubrir las habilidades creativas.

Procedimientos:

Dinámicas tradicionales de conocimiento de grupo, técnicas de creatividad para enfocar los problemas, técnicas para decir que no, técnicas para recibir las críticas, ensayo y retroalimentación, Juego de roles, exposiciones públicas y actividades de síntesis.

Contenidos:

Este programa contiene 10 unidades temáticas dentro de las cuales se trabaja el desarrollo de las diferentes habilidades propuestas en los objetivos:

- La diversidad y la formación del grupo de trabajo y de aprendizaje.
- La toma de decisiones.
- La asertividad (conducta pasiva, agresiva y asertiva).
- La autoestima.
- La creatividad aplicada al ámbito social.
- Las relaciones interpersonales.
- La comunicación (iniciar conversación, respetar turnos y escuchar a los otros).
- El autoconocimiento emocional.
- El autocontrol emocional.
- Las crisis emocionales.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL (Díez de Ulzurrun y Martí, 1998).

Esta propuesta se fundamenta conceptualmente en las contribuciones de Gardner, (1983) y Goleman, (1996), considerando todas las etapas de escolarización desde la

Educación Infantil a la Secundaria.

Objetivos:

- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones en el grupo-clase como medio para mejorar el clima relacional de aula y la cohesión grupal.
- Fomentar el desarrollo integral del alumnado.
- Potenciar las habilidades básicas para equilibrar la autoestima, las actitudes de respeto, la tolerancia y la prosocialidad.
- Incrementar las capacidades de esfuerzo frente a las tareas, y las habilidades de comprensión y control de las propias emociones.
- Entender que las habilidades sociales son importantes y que pueden entrenarse.
- Proporcionar estrategias que faciliten el proceso de integración social del alumnado.

Procedimientos:

Utilización de estrategias socioafectivas y vivenciales tales como, simulaciones, dramatizaciones, juegos de rol, y las propias situaciones cotidianas.

Contenidos:

- Autoconciencia.
- Autocontrol emocional.
- Motivación.
- La capacidad de empatía.
- Las habilidades sociales.

PROGRAMA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL (Bisquerra, 2000: 243-246).

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

Objetivos generales:

- Lograr un mejor conocimiento emocional.
- Desarrollar habilidades para controlar las propias emociones, generarse emociones positivas, automotivarse.
- Adoptar actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Objetivos específicos:

- Desarrollar la capacidad para controlar estados depresivos, estrés, ansiedad y tolerar la frustración.
- Potenciar las habilidades para aplazar las recompensas.
- Fomentar el sentido del humor y los estados de bienestar.

Procedimientos:

Hablar consigo mismo, autoinstrucciones, reestructuración cognitiva, inoculación del estrés, imaginación emotiva, meditación, relajación-respiración.

Contenidos:

- Marco conceptual de las emociones: Concepto de emoción, los fenómenos afectivo, el cerebro emocional, las emociones y la salud, emoción y motivación, la inteligencia emocional.
- Tipos de emociones e intensidad, especificidad y polaridad.
- Conciencia emocional: conocer y comprender las propias emociones y las emociones de los demás, comprender las causas y consecuencias de las emociones, reconocer la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones, el lenguaje emocional y la expresión verbal.
- Control emocional: un manejo de la ira, la agresividad, la impulsividad, tolerancia a la frustración, demorar las gratificaciones, automotivación y prevención de los efectos de las emociones negativas.
- Estrategias de control emocional: diálogo interno, autoafirmaciones positivas, asertividad frente a las presiones ambientales, estilos de atribución causal, la interrogación cognitiva, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva,

creatividad, terapia emocional y educación emocional.

-Control del estrés: concepto de estrés, y estrategias de control del estrés.

-Autoestima: autoconcepto y autoestima, y desarrollar expectativas realistas sobre las propias capacidades.

-Comunicación efectiva y afectiva: características de la comunicación efectiva, escucha activa, comunicación no verbal y empatía.

-Relaciones interpersonales y habilidades socio-emocionales: leer e interpretar las claves sociales, observarse a sí mismo desde la perspectiva de los demás, trabajo en grupo, y habilidades sociales básicas.

-Resolución de conflictos: negociación y mediación, e identificación de las alternativas de acción.

-Las emociones en la toma de decisiones: tomar conciencia de las decisiones y ser responsable de las decisiones.

-Habilidades de vida: habilidades familiares sociales, profesional, y habilidades de tiempo libre

-Factores de bienestar subjetivo: relaciones sociales y afectivas, trabajo y salud.

-Factores socioeconómicos, y características personales.

-Aprender a fluir.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL A PRIMARIA (Carpena, A., 2001: 23-206).

La propuesta de Carpena se dirige tanto al profesorado como al alumnado de seis a once años, con la finalidad de poner en marcha procesos por medio de los cuales se promuevan actitudes, se construyan valores y se practiquen habilidades. La instrucción se aborda desde las tres dimensiones implicadas (cognitiva, emocional y conductual).

Objetivos :

-Promover la reflexión entre el profesorado, sobre la propia práctica educativa y su construcción personal.

-Aprender a gestionar las emociones para ampliar el bienestar personal y social.

- Desarrollar el autoconocimiento, la autoestima y la autonomía personal para regular el propio comportamiento.
- Desarrollar la capacidad para comunicarse con el propio yo y con los otros.
- Adquirir habilidades para comunicarse de manera asertiva.
- Sensibilizarse frente a las necesidades de los otros, basándose en criterios de justicia.
- Establecer vínculos afectivos entre la escuela, los maestros y los compañeros.
- Adquirir estrategias de resolución de conflictos para generar respuestas efectivas frente a situaciones nuevas.
- Desarrollar la capacidad para generar emociones positivas (automotivarse, aumentar la tolerancia a la frustración, disminuir la timidez).
- Mejorar la capacidad para tomar decisiones.

Procedimientos:

- La intervención debe realizarse en un ambiente adecuado, ser significativas y funcionales para generar procesos de construcción personal desde tres dimensiones (cognitivos, emocionales y conductuales) induciendo el juicio moral, a través de situaciones comunicativas, modelado, juego de roles, técnicas de relajación, etc.
- La mayoría de las actividades y de los recursos que se proponen se basan en técnicas psicológicas de reestructuración cognitiva (que potencian el control emocional), en los modelos conductuales (centrados en producir cambios en la conducta), y generalización de los aprendizajes.

Contenidos:

El programa se estructura en cuatro bloques temáticos:

- Autoestima (detección y mejora de déficit en la autoestima).
- Gestión de las emociones, sentimientos y educación en valores (identificación y profundización de las emociones, los sentimientos y las relaciones, relación entre pensamientos y sentimientos, y autocontrol)
- Empatía (tomar conciencia de las experiencias conceptuales de los otros, empatía hacia los pares, y empatía más allá de los pares y compañeros).

-Resolución de conflictos (método de resolución d conflictos, práctica de cada uno de los pasos necesarios para la resolución de conflictos, y resolución positiva de conflictos).

Existen otros programas cuya denominación genérica es la de habilidades sociales o de competencia social, incluyen contenidos esencialmente emocionales tales como la expresión de emociones y las habilidades empáticas. Estos programas se pueden agrupar en, líneas de intervención clínica y en líneas de intervención psicoeducativas.

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA (Michelson, L.; Sugai, D.P.; Wood, R.P. y Kazdin, A.E., 1987) no establece un rango de edad determinado.

El programa se compone de fundamentos teóricos para el educador, texto para el alumnado y una gran variedad de instrumentos de evaluación.

Objetivos:

Mejorar las habilidades interpersonales y comunicativas para que el niño o niña participe de forma eficaz en cualquiera de los aspectos de la interacción humana.

Procedimientos:

- Representación e imitación, información del profesor y reforzamiento, retroalimentación de la clase y discusión de grupo.
- Ensayo conductual de toda la clase, juego de roles, intercambio de roles, retroalimentación del educador, discusión en pequeños grupos.
- Discusión en clase, información del educador, resumen y revisión.
- Asignación de deberes y revisión en la siguiente sesión.

Contenidos:

Hacer cumplidos, formular quejas, aprender a decir no, pedir favores, demandar explicaciones, solicitar cambios de conducta, defender los propios derechos,

conversaciones, empatía, habilidades sociales no verbales, interacciones con estatus diferentes, interacciones con el sexo opuesto, tomar decisiones, interacciones de grupo, afrontar los conflictos.

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑOS (Kelly, 1987).

Este programa está especialmente diseñado para niños de 4 a 5 años. Las actividades de este programa son de aplicación clínica e individual, y se fundamentan en el entrenamiento de conductas adecuadas.

Objetivo:

Incrementar la felicidad, la autoestima y mejorar la integración en el grupo de iguales.

Procedimiento de entrenamiento:

El procedimiento de entrenamiento consiste en la observación de modelos competentes en vídeo, modelado, prácticas de las interacciones con los pares y con el entrenador, refuerzo y retroalimentación, generalización de estas habilidades entrenadas en el ambiente natural.

Procedimiento de evaluación:

Se trata de una evaluación previa al entrenamiento; juego de roles de evaluación, interacciones artificiales con otros niños y niñas, observaciones en el ambiente natural, y escala de observación de habilidades para los padres.

Contenidos:

- Los saludos: expresión verbal.
- Las iniciaciones sociales: invitar a participar y acercamiento.
- Las preguntas y respuestas: hacer preguntas abiertas y dar respuestas abiertas.
- Los elogios: dirigir comentarios a otros.

- La proximidad y orientación: en situaciones de juego sentarse juntos y mirar a los otros.
- La participación: en una tarea o juego cooperativo interactivo.
- Conducta cooperativa: actuar por turnos, ofrecer ayuda, compartir un objeto con otro niño y acatar las reglas del juego.
- Responsabilidad afectiva: sonrisas, caricias afectuosas y risas.

PROGRAMA DE REFUERZO DE LAS HABILIDADES SOCIALES, AUTOESTIMA Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (Vallés Arándiga, 1994: 234-236).

Este programa considera fundamentalmente contenidos actitudinales con el fin de favorecer la convivencia social del alumnado de 8 a 16 años.

Objetivos:

- Mejorar el autoconocimiento y el autoconcepto.
- Identificar el propio estado de ánimo y el de los demás y expresarlo adecuadamente.
- Participar en interacciones de conversación y escucha activa entre iguales.
- Emplear los gestos como elementos no verbales de la comunicación.
- Trabajar en equipo compartiendo los materiales y las responsabilidades (aprender a comunicarse, a cooperar, a ser solidario y a respetar las reglas del grupo).
- Solucionar eficazmente los problemas de interacción social.
- Reforzar socialmente por medio del elogio.
- Comunicar a los demás los propios deseos o pedir las cosas con cortesía y amabilidad.
- Distinguir entre críticas justas e injustas y responder adecuadamente en ambos casos.
- Controlar los pensamientos negativos y cambiarlos por otros positivos.
- Iniciarse en el conocimiento de la relajación muscular a través de la respiración

y control muscular segmentario.

Procedimiento:

- Entrevista personal como técnica tutorial para individualizar en cada alumno las necesidades en la autoestima.
- Detección de las ideas o conocimientos previos del alumno sobre la habilidad a trabajar.
- Técnicas de dinámica de grupo (ensayo de la conducta, modelado e instrucciones, retroalimentación).
- Generalización del comportamiento al contexto extracurricular
- Reflexión y verbalización sobre el propio comportamiento y sus experiencias.
- Autoevaluación.
- Observación directa del alumnado en situaciones de interacción social para evaluar la generalización de los aprendizajes.
- Ensayo de la conducta, modelado e instrucciones que aporten retroalimentación.

Contenidos:

El primer nivel se dirige al alumnado de segundo ciclo de educación primaria (8 a 10 años) y comprende: ¿qué es la autoestima? , ¿qué son las habilidades sociales?, ¿Qué es la solución de problemas?, concéte un poco más, ¿Estamos contentos o tristes?, aprendo a dialogar, los gestos en la conversación, seguimos conversando, tú también eres del equipo, solucionar problemas, los elogios, pedir "por favor", defenderse de las críticas de los demás, los pensamientos que fastidian, aprender a relajarse, etc.

El segundo nivel está orientado al alumnado del tercer ciclo de primaria (11 a 12 años) y contiene las siguientes unidades: yo soy así, así funciona mi autoestima, comunica lo que sientes, habilidades de conversación, cómo expresar una queja, decir “no” cuando conviene, hacer y recibir cumplidos, ¿Cuáles son mis derechos?, pedir y hacer favores, relaciones con el grupo, resuelve los conflictos, ser responsables, controla tus pensamientos, aprende a relajarte

El tercer nivel se dirige al alumnado de la ESO y FP (12 a 16 años), y considera trabajar: la conducta asertiva, no asertiva y agresiva, cómo observar las situaciones sociales, "tú vales mucho", cómo mejorar tus conversaciones, habilidades sociales no verbales, cómo defender tus derechos respetando los de los demás, cómo responder a las críticas, cómo solucionar problemas, trabajar en equipo, cómo mejorar las relaciones con el sexo opuesto, controla tus pensamientos, y la relajación es una ayuda para tus nervios.

PROGRAMA DE DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑOS DE 3-6 AÑOS (Guía práctica para padres y profesores) (Alvarez, Pillado, A.; Alvarez-Monteserín, Ma. A.; Cañas Montalvo, A.; Jiménez Ramírez, S. y Petit, Ma. J., 1990).

La finalidad de este programa es que los niños desarrollen habilidades sociales básicas. El programa completo también incluye un apartado específico para trabajar las habilidades de autonomía personal, así como una guía con bases teóricas dirigidas a los padres y al profesorado con: técnicas de observación, registro, instrumentos de evaluación, técnicas de refuerzos, y textos programados para padres y profesores.

Objetivo:

Aprender desde pequeños a través de las tareas sencillas a ser libres, críticos, responsables y solidarios.

Procedimientos:

Este programa se apoya en las técnicas de implementación de conducta tales como, refuerzo positivo, imitación y modelado, y en técnicas para hacer desaparecer conductas inadecuadas: castigo, retirada de atención y tiempo fuera.

Contenidos:

Las habilidades de interacción social dirigidas a niños de 3 años, se organizan

en:

-Interacción en el juego: comprende jugar con los compañeros, proponer ideas de juego, participar en los juegos que proponen otros, saber prestar y pedir juguetes.

-Expresión de emociones: ser comunicativo, contactar ocularmente cuando se habla, ser capaz de recibir con agrado las alabanzas, ser capaz de emplear un tono de voz adecuado.

-Autoafirmación: implica saber defenderse, ser capaz de expresar sus quejas sin agresión, ser capaz de preguntar por qué, etc.

-Conversación: ser capaz de respetar los distintos turnos en la conversación, contar espontáneamente cosas que han visto o realizado, complementar gestualmente la comunicación verbal, y saber escuchar.

Las habilidades de interacción social propuestas para niños de 4 a 6 años, se agrupan en: -Interacción de juego (buscar compañeros de juego, tomar la iniciativa proponiendo juegos, y participar en los juegos propuestos por otros niños).

-Las expresión emocional implica ser capaz de: mostrarse agradable y simpático, mantener un tono de voz acorde a la situación, expresar con gestos las diferentes emociones, recibir con agrado los cumplidos de los demás, expresar cosas agradables a los demás.

-La autoafirmación conlleva la capacidad para saber: defenderse, decir que “no” apropiadamente, manifestar lo que le interesa o lo que le desagrada, preguntar por qué y también por aquello que se desconoce, pedir favores, razonar o argumentar las propias acciones.

-La conversación por su parte involucra la habilidad para mantener la atención en la conversación, respetar turnos, aportar opiniones propias o comentarios, expresar espontáneamente acontecimientos en los que ha estado implicado, y contestar a preguntas.

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES (EHS) (Caballo, Vicente E., 1993).

Este programa está dirigido a jóvenes y a adultos con el propósito de contrarrestar los efectos de la ansiedad social, soledad, depresión, esquizofrenia, problemas de pareja, abuso de sustancias psicoactivas, etc. El desarrollo completo del programa implica el entrenamiento en habilidades sociales; reducción de la ansiedad; reestructuración cognitiva y entrenamiento en solución de problemas.

Objetivo:

Mejorar la capacidad de las personas para implicarse en relaciones interpersonales de una forma socialmente apropiada.

Procedimiento:

- Instrucciones, modelado, ensayo de la conducta, retroalimentación correctiva, reforzamiento, deberes para casa, transferencias y generalización.
- Ejercicios de relajación con acompañamiento de imágenes para profundizar el estado de relajación.
- Técnicas cognitivas defensivas y de ataque.

Contenidos para el entrenamiento de relaciones sociales:

- Presentación y estrategias de calentamiento.
- Detectar las señales de la ansiedad o el nerviosismo.
- Ejercitar la relajación y contracción muscular e imágenes para disminuir la ansiedad.
- Comprensión de los derechos humanos básicos de cada persona del grupo.
- Distinción entre la conducta asertiva/ no asertiva / agresiva.
- Iniciación mantenimiento, y finalización de conversaciones.
- Hacer y recibir cumplidos.
- Realizar y rechazar peticiones.
- Expresión de malestar, desagrado y disgusto.
- Afrontar las críticas.

- Procedimientos defensivos y de “ataque”.
- La conversación por su parte involucra la habilidad para mantener la atención en la conversación, respetar turnos, aportar opiniones propias o comentarios, expresar espontáneamente acontecimientos en los que ha estado implicado, y contestar a preguntas.
- Defensa de los propios derechos y opiniones personales.
- Expresión de amor agrado y afecto.
- Habilidades heterosociales (habilidades de intercambio social con miembros del sexo opuesto).

Contenidos para el entrenamiento de la modificación de la conducta cognitiva:

- Terapia racional cognitiva (la influencia de los pensamientos en las emociones).
- Otras formas de intervención cognitiva: Pensamiento racional, irracional, reinterpretación, etc.

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

(Alvarez, J. 1996). Este programa ha sido diseñado para los tres niveles de educación infantil.

Objetivo:

Promover la competencia social.

Procedimientos:

Instrucción, imitación o modelado, información, reforzamiento social, y transferencia a través de deberes para la casa.

Contenidos:

- Habilidad de interacción social: saludos, cortesía, pedir favores, conversar, iniciar interacciones sociales y autoafirmación.
- Habilidad para reconocer y expresar sentimientos y emociones: alegría, tristeza, miedo, sorpresa, enfado y aburrimiento).

PROGRAMA APRENDIENDO A COMUNICARME CON EFICACIA (P.R.E.C.I.S.O) (García, E. M., y Magaz, A., 1992). Este programa está orientado a niños y niñas a partir de los doce años, y a sus padres con el propósito de dotar al adolescente de habilidades de comunicación asertiva.

Objetivo:

Desenvolverse con eficacia en las relaciones sociales.

Procedimiento o secuencia didáctica:

Explicación de la habilidad a instruir, modelado de ejemplos de respuestas pasivas, agresivas y asertivas, formular preguntas y deberes para practicar entre padres e hijos.

Contenidos:

- Comunicación asertiva: conductas pasivas, agresivas y asertivas, mensajes, peticiones y negociaciones asertivas y preguntas de respuestas abiertas.
- Mantenimiento de conversaciones.
- Solución de conflictos: propuestas aceptables, preguntas negativas, aserción negativa, cortina de humo, reflejo en el espejo, ignorar, etc.

PROGRAMA DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN Y AUTONOMÍA SOCIAL (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 1998; citado por Paula 2000).

A nivel general este programa se orienta a todos los jóvenes, pero particularmente a aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Las habilidades a desarrollar se clasifican en habilidades relacionadas con la interacción y en habilidades asociadas al desarrollo de la autonomía.

Objetivos generales:

Desarrollar habilidades y destrezas necesarias para beneficiarse de la convivencia y de la interacción con los compañeros y desarrollar las capacidades que favorezcan la adquisición de competencias para la inserción social y laboral.

Objetivos específicos:

- Reflexionar y decidir responsablemente las propias acciones.
- Valorar las actitudes positivas como facilitadoras de la convivencia y el trabajo en común.
- Evitar la precipitación e inhibición para ejercitar la autonomía.
- Mejorar la autoestima y la confianza en las propias posibilidades.
- Valorar las consecuencias de las propias acciones.
- Desarrollar actitud de respeto y solidaridad hacia los demás.
- Analizar objetivamente el comportamiento propio y ajeno.
- Establecer metas personales que favorezcan el enriquecimiento intelectual, afectivo y social.
- Conocer y utilizar una amplia gama de recursos en beneficio de la asertividad, autoestima, resolución de conflictos y el respeto a los derechos de los demás.
- Actuar adecuadamente en situaciones de conflicto, manteniendo el aprecio del grupo social sin renunciar a las propias convicciones.
- Apreciar el derecho de las demás personas a ser valoradas dignamente.
- Respetar las normas que mejoran la convivencia.

Contenidos:

Los contenidos del programa se organizan en torno a 99 habilidades distribuidas en dos bloques: interacción social y autonomía social.

Contenidos del bloque de interacción social:

-Presentación, cortesía y agrado: comunicar los datos personales más relevantes, recordar los datos más relevantes de las personas cercanas, describir el entorno físico y social más cercano, realizar saludos y despedidas adecuadas a cada contexto, utilizar fórmulas de cortesía, presentarse y presentar a los amigos

correctamente, hacer y recibir halagos con naturalidad, realizar invitaciones y hacer visitas con naturalidad, interesarse por situaciones familiares de amigos o familiares, etc.

-Peticiones: solicitar y prestar ayuda, dar y recibir instrucciones, rechazar peticiones no razonables o inadecuadas, expresar deseos, opiniones e intenciones, demandar cambio de conducta en situaciones concretas, pedir permiso o excusarse en situaciones que lo requieran, proponer y aceptar la participación en juegos o actividades, realizar propuestas para el tiempo libre.

-Conversaciones: mostrar escucha activa expresando comprensión o incomprensión, mantener la postura y la distancia adecuada al hablar con otras personas, tener en cuenta al interlocutor durante una conversación, relatar experiencias y sensaciones personales, preguntar y responder, unirse, iniciar, mantener y finalizar conversaciones, tomar y ceder la palabra correctamente, utilizar diferentes entonaciones con el fin de aumentar la expresividad, acompañar la expresión verbal de mensajes gestuales ajustados, saber concertar citas y saber mantener interacciones con personas de diferentes estatus.

-Críticas, derechos y obligaciones: defender los propios derechos, reconocer errores y pedir disculpas, responder adecuadamente a las críticas, respetar las confidencias, mostrar sinceridad y tolerancia hacia los demás, respetar la propia intimidad y la de los demás, expresar críticas a las conductas u opiniones de otras personas y exponer las razones, mantener una conducta autocontrolada ante insultos y ofensas, afrontar y resolver conflictos.

PROGRAMA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS (ERC) (D'Zurilla, T.J.; 1993; complementado por Nezu, A. y Nezu, C.M., 1995).

El propósito general del programa es ayudar a las personas a identificar y a resolver los problemas cotidianos que son los antecedentes de respuestas desajustadas y al mismo tiempo enseñarles unas habilidades globales que les permitan sobrellevar futuros conflictos con mayor efectividad e independencia (D'Zurilla, 1993: 99).

Objetivos específicos:

-Ayudar a las personas a identificar las situaciones estresantes pasadas y actuales que constituyen los antecedentes de las reacciones emocionales, para minimizar el impacto negativo de estas reacciones emocionales antecedentes en futuros enfrentamientos.

-Aumentar la eficacia en la resolución de problemas actuales y enseñar habilidades que permitan enfrentar de manera eficaz problemas futuros.

Procedimientos:

Los procedimientos se centran en el entrenamiento en resolución de conflictos, instrucción verbal, modelado, ensayo, retroalimentación, reforzamiento positivo, formación o entrenamiento específico del proceso de resolución de problemas en etapas progresivas.

Contenidos:

Cada fase del proceso tiene una secuencia lógica. Sin embargo, no implica que deba ser aplicada jerárquicamente, sino que, es posible pasar de una a otra fase y se puede retroceder a etapas previas antes de completar el proceso.

-Percepción del conflicto (reconocimiento y clasificación del problema): identificación de las causas del conflicto, valoración del problema para el bienestar personal y social, disposición de la persona para dedicar tiempo y esfuerzo a la resolución del mismo.

-Definición y formulación del problema: recolección de información relevante del acontecimiento, organización de la información para comprender la naturaleza y la dimensión del conflicto, establecimiento de metas realista (especificar y concretar los objetivos), una vez concretado y definido el problema se deben evaluar los beneficios o perjuicios que significa su resolución para el bienestar socioemocional de la persona.

-Generalización y elaboración de soluciones alternativas: principio de cantidad; principio de aplazamiento del juicio, principio de variedad, etc.

-Toma de decisiones: anticipación de las consecuencias de cada posible solución, evaluar y comparar las consecuencias positivas y negativas esperadas (a corto, mediano y largo plazo) para el bienestar socioafectivo general, preparar un plan de acción para la solución (solución simple o combinación de soluciones).

-Ejecución e implementación de la solución elegida y verificación: en el caso de que la opción elegida para la solución no se pueda realizar, se debe regresar a las fases anteriores y buscar una solución alternativa o centrarse en salvar los obstáculos, autoobservación y medición de la puesta en práctica de la solución y de los resultados de la misma, autoevaluación (comparar el resultado obtenido con el esperado, en función del bienestar socioafectivo, tiempo/esfuerzo, coste/beneficio, etc.), auto recompensarse por el trabajo bien hecho, pero si la discrepancia entre el resultado esperado y el obtenido no es satisfactorio ir al paso siguiente: recapitular y reciclar, investigar el proceso y hacer los cambios necesarios para llegar a un resultado satisfactorio.

PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (PEHIS) (Monjas, M. I. 2000).

Este programa plantea una intervención psicopedagógica global para enseñar directa y sistemáticamente habilidades sociales a niños y adolescentes en edad escolar que tengan problemas de interacción social. Este programa se propone trabajar tanto en el contexto familiar como en el escolar por medio de personas significativas del entorno social (iguales, profesorado y padres). Los objetivos, contenidos y principales técnicas son los mismos para ambos contextos, pero se trabaja con distinto énfasis, grado de dificultad, y la aplicación cuenta con diferentes procedimientos (Monjas, 2000: 19). La finalidad fundamental del programa es promover la competencia social para establecer interacciones positivas y satisfactorias con los iguales y adultos de su entorno social.

Objetivos específicos:

-Disponer de un repertorio conductual básico para interactuar en el contexto

social cotidiano.

-Iniciar, desarrollar y mantener relaciones positivas que les posibiliten tener amigos.

-Iniciar, mantener y finalizar conversaciones.

-Relacionarse de forma asertiva, expresar emociones y opiniones, y recibirlas de los demás.

-Solucionar problemas interpersonales de forma constructiva y positiva.

-Lograr una interacción positiva con los adultos de su entorno.

Procedimientos:

La aplicación del programa considera un conjunto de técnicas cognitivas-conductuales, ya que éste se centra tanto en la enseñanza de comportamientos sociales específicos como en los comportamientos cognitivos y afectivos. Establece los mismos pasos de manera uniforme y sistemática para la instrucción de todos los contenidos: revisión e informe de tareas, evaluación diagnóstica del nivel de competencia de la habilidad a trabajar, instrucción verbal y diálogo, modelado, juego de roles, ensayo y práctica, evaluación de la ejecución, retroinformación y refuerzo, recapitulación de la sesión y soporte de fichas de enseñanza en clases y fichas de enseñanza en el hogar.

Contenidos:

El PHEIS **contiene** treinta habilidades de interacción social agrupadas en seis áreas:

-Habilidades básicas de interacción social: sonreír, saludar, presentaciones, hacer y pedir favores, cortesía y amabilidad.

-Habilidades para hacer amigos: reforzar a los otros, unirse al juego con otros, ayudar, cooperar y compartir.

-Habilidades conversacionales: iniciar, mantener y finalizar conversaciones, unirse a la conversación de los otros y conversación en grupos.

-Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones: autoafirmaciones positivas, expresión de emociones y aceptación de las expresiones emocionales de los otros, defender los propios derechos y opiniones.

-Habilidades de solución de problemas interpersonales: identificar problemas

interpersonales, buscar soluciones y anticipar consecuencias, elegir una solución y probar la solución.

-Habilidades para relacionarse con los adultos: cortesía, reforzar al adulto, hacer peticiones y solucionar problemas con los adultos.

PROGRAMAS CONDUCTUALES ALTERNATIVOS (PCA) (Verdugo, M. A., 1987: 23).

Se trata de tres programas que pueden ser aplicados independientemente: *Programa de Habilidades Sociales (PHS)*; *Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT)*; y *programa de Habilidades de la Vida Diaria (PVD)*. El propósito general de estos tres programas es la normalización e integración social de las personas con discapacidad o desventaja social, a partir de los doce años de edad. Mediante la ampliación de sus niveles de independencia y de preparación para la transición desde el ámbito escolar al laboral, de la vida escolar a la vida adulta, o desde el centro especial al medio social normal.

El área de habilidades sociales se organiza en seis competencias u objetivos generales, los que a su vez se desglosan en 17 objetivos específicos y en 201 habilidades moleculares u objetivos operativos en niveles graduales de concreción conductual.

Objetivos Generales:

- Comunicarse de forma verbal y no verbal.
- Interactuar verbalmente de forma eficiente.
- Desarrollar las habilidades sociales instrumentales.
- Participar activamente en actos sociales y recreativos.
- Utilizar los servicios de la comunidad.
- Desarrollar el sentido cívico.

Procedimientos:

Los procedimientos metodológicos se basan en las propuestas del Análisis

Conductual aplicado a la Teoría del Aprendizaje Social: entrenamiento individualizado y manejo de conductas reproducibles, instrucción verbal, modelado, imitación, juego de roles, ensayo de la conducta, retroalimentación, reforzamientos y generalización de los aprendizajes. El tratamiento de las prevocacionales involucra las tres fases: adquisición, mantenimiento y generalización.

Contenido: las habilidades sociales que pretende desarrollar son las siguientes.

Habilidades generales

Habilidades específicas

Comunicación verbal y no verbal.

-Observación, recepción y escucha en la comunicación con otras personas.

-Manifestar información apropiada sobre sí mismo y el entorno.

-Autoexpresarse y responder a otros.

-Mantener conversaciones.

Interacción verbal.

-Iniciar y mantener una relación interpersonal.

-Aceptar el placer y el amor a partir de la información y educación sexual.

Habilidades sociales instrumentales.

-Conocer y utilizar los mecanismos apropiados para obtener información sobre servicios, actividades, etc.

-Conocer y utilizar dinero.

-Cumplimentación de impresos y redacción de escritos.

-Actos públicos.

Participación en actos sociales y recreativos.

-Celebraciones familiares, escolares y sociales.

-Utilizar provechosamente el tiempo libre asistiendo a lugares de diversión.

-Conducta vial adecuada como peatón,

Utilización de servicios de la comunidad.	viajero y conductor. -Conocer y utilizar los medios de comunicación social, y los servicios municipales y comunitarios. -Adquirir actitudes y conductas cívicas:
Desarrollo del sentido cívico.	convivencia, respeto a las normas y costumbres sociales. -Conocer y respetar las medidas básicas de seguridad y formas de actuar en situaciones de emergencia. -Conocer información básica y práctica respecto al consumo.

PROGRAMA DE COMPETENCIA SOCIAL DECÍDETE (Segura y otros.).

El programa Decídete pretende entrenar al alumnado para la resolución de problemas interpersonales, mediante el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas. El programa se orienta al ciclo medio y ciclo superior de educación primaria.

Objetivos:

- Reforzar la capacidad de atención (clasificación auditiva, y visual).
- Interiorizar las cuatro preguntas de la resolución de conflictos y marcarse estrategias para responder a las preguntas.
- Identificar las emociones y sus causas.
- Distinguir relaciones causa-efecto.

Procedimientos:

Trabajos grupales, modelado, instrucciones verbales, autoinstrucciones, retroalimentación y refuerzo.

Contenidos:

- Las cuatro preguntas mágicas: ¿Qué he de hacer?, ¿De cuántas maneras puedo hacerlo?, ¿Cuál es la mejor manera de hacerlo?, ¿Cómo he de hacerlo?
- Asociación auditiva y visual (semejanzas).
- Alfabetización emocional: identificar emociones.
- Autoinstrucciones: pensar y hablarse a sí mismo en voz baja.
- Pensamiento causal, alternativo y de perspectiva.
- La empatía.
- El autocontrol.
- Resolución de problemas interpersonales.
- Prevención de consecuencias.
- Tomar conciencia de las situaciones y objetos peligrosos, de las cosas imprescindible, de situaciones justas e injustas, etc.

CAPÍTULO 5. EL DISEÑO CURRICULAR

5.1. CONCEPTO DE CURRÍCULO

Para situar el currículo en el contexto de la escolarización es necesario precisar que se entiende por currículo, determinar sus características y funciones e identificar sus principales componentes.

La palabra currículum proviene del latín y algunos autores la traducen como "camino" mientras que otros la traducen como "carrera". La definición pedagógica del concepto, que es la que aquí nos interesa, es difícil de determinar ya que el tratamiento que se le da al término en la literatura específica está condicionado por los diferentes modos de entender la educación, desde la filosofía educativa o político educativa a la práctica docente (Colom, 1994: 84). En esta línea Coll (1987: 21) plantea que *“el currículum es el eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas”*. Desde esta perspectiva el currículo se sitúa entre la teoría y la práctica, partiendo de la teoría y contextualizándose en la práctica educativa, aportando al profesorado las herramientas necesarias para llevar a cabo el proceso educativo (Antunez y otros, 1992: 42).

Sarramona (1997: 221) apunta que el término currículum contiene más de una acepción, y propone una definición conceptual desde tres puntos de vista. Así, el alumnado observa el currículo como el documento que agrupa una serie de materias y actividades a realizar para alcanzar cierto nivel educativo. El profesorado percibe el currículo como el contexto académico sobre el cual se materializa su propia actuación pedagógica, constituyéndose en influencia, reflexión y valoración de su quehacer educativo y finalmente la administración educativa concibe el currículo, como un conjunto de prescripciones -objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente- que los centros escolares deben implantar para lograr en el alumnado los niveles académicos legalmente establecidos.

Un enfoque diferente del concepto de currículo es aportado por la concepción de que el currículo es todo aquello que los niños y niñas aprenden en la escuela, más conocido como “currículum oculto”. Este constructo incluye los aprendizajes no intencionales o no planificados por el profesorado, pero aprendidos por los niños mediante el modelado en las diferentes interacciones (profesorado-alumnado, entre compañeros, etc.), los procedimientos, etc., (Antunez y otros, 1992: 41). También forman parte del currículo oculto, las influencias implícitas de las reglas dominantes, el contenido encubierto de los libros de textos, los sistemas de recompensas y las comparaciones sociales, etc. Como resultado o producto de estas prácticas se mencionan; la socialización política, la obediencia, el aprendizaje de valores y costumbres culturales, el desarrollo de actitudes hacia la autoridad y el refuerzo de las diferencias de clase, lo que evidencia que en las escuelas el currículo oculto actúa sistemáticamente y que los profesores sólo pueden controlar moderadamente, puesto que es difícil de predecir (Vallance, 1989; Torres, 1991: 10).

La actual Reforma Educativa del Estado Español concibe el término currículo como un proyecto que explicita las finalidades educativas -todos los aspectos del desarrollo que conformaran a la persona en un ser integral, los contenidos culturales y sociales que favorecen la incorporación de los educandos a la sociedad, etc., proporcionando un plan de acción para concretarlas. Las intenciones educativas se concretan en el Diseño Curricular precisando el tipo y grado de aprendizaje que tiene que alcanzar el alumnado en función de determinados contenidos (Zabalza, 1997: 2).

Este plan de acción u ordenación teórica es condicionado por tres dimensiones en interacción recíproca en las que se concreta la realidad curricular: la cultura, el aprendizaje y la experiencia práctica (Gimeno, 1988: 40). Estas dimensiones, a su vez, se sustentan en las mismas disciplinas en las que se fundamenta la educación, que van desde la filosofía hasta el ámbito de los valores, -razones políticas, sociales, psicológicas, pedagógicas y epistemológicas-. Estas concepciones orientan y condicionan las decisiones sobre *qué, cuándo y cómo enseñar*, y también *sobre qué, cuándo y cómo evaluar* (Sarramona, 1997: 234). La función o relevancia que se le

asigne a cada una de ellas, estará justificada por el ideal educativo, por el contexto en que ponga en práctica el aprendizaje (Coll, 1987: 22) y especialmente condicionada por las demandas sociales de los distintos momentos socio-históricos y tradiciones educativas (Antunez, 1992: 51).

Una de las funciones atribuidas a la escuela más importantes es la de transmisión cultural. La escuela tiene la responsabilidad de dotar al alumnado del código cultural común o una selección de elementos culturales pertenecientes a cada sociedad, tales como la lengua, las normas sociales y morales, la historia, etc., con el propósito de promover el desarrollo de esquemas comunes de pensamiento y comprensión de la realidad, posibilitando así, la comunicación con otros miembros de la comunidad (Bourdieu, 1983: 22). Es por ello que, la fuente sociológica o socio-antropológica es fundamental en la elaboración del currículo porque proporciona los contenidos culturales comunes. Así, el currículo asume

"una función mediadora entre el sujeto y el contexto social, entre el educando y la cultura. La sociedad participa en el currículum en su orientación inicial, pero también en el control de los resultados, puesto que en definitiva el currículum sirve a la consecución de ciertos intereses sociales" (Sarramona, 1997: 222).

En este sentido, Gimeno plantea que el currículo educativo es un objeto social e histórico que no se puede considerar al margen del contexto en el que se configura ni independiente de las condiciones en las que se desarrolla. Estos lineamientos son impuestos por la política curricular y los mecanismos administrativos que toman las decisiones, afectando en general a la práctica educativa y en particular a las posibilidades de actuación del profesorado y del alumnado. Es decir, la práctica escolar está condicionada por la política y los mecanismos administrativos que intervienen en la modelación del currículo (Gimeno 1988: 127-128). La política educativa toma forma de participación social, cuando se refiere a los implicados directos (alumnado) e indirectos (padres) y otros. Pero al mismo tiempo adquiere forma de intervención política, puesto que es la Administración Educativa la que establece las prioridades educativas, influidas por la tendencia ideológica del sistema político de turno (Sarramona, 1997: 222).

"La regulación de los sistemas curriculares por parte del aparato político y administrativo es una consecuencia de la propia estructuración del sistema educativo y de la función social que cumple. Los currículos desembocan en acreditaciones que, dentro de una sociedad en la que el conocimiento es componente esencial en cualquier sector productivo y profesional, tienen una fuerte incidencia en el mercado de trabajo. La ordenación del currículo forma parte de la intervención del Estado en la organización de la vida social. Ordenar la distribución del conocimiento a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad" (Gimeno, 1988: 129)

La filosofía educativa contribuye de forma decisiva a la elaboración del currículo, estableciendo los criterios del ideal educativo a alcanzar. La importancia de la filosofía la expone Sarramona (1997: 222) al decir que,

"detrás de cada currículo hay una concepción antropológica, del mismo modo que cada teoría filosófica de peso ha dado origen a una corriente pedagógica que materializa su visión del hombre".

Algunas de estas grandes perspectiva filosófico-antropológica -corrientes libertario-naturalista, socialista, personalistas, etc.- han dado origen a un determinado modelo de educación, respondiendo con ello a los interrogantes; para qué se diseña y se aplica el currículo (Pérez Pérez, 1994: 31). En tanto que Fullat (1978: 74) plantea que las contribuciones de la filosofía de la educación al estudio del currículo se relacionan con cuatro directrices principales: 1) analizar el lenguaje educativo; 2) indicar el sentido general del proceso educativo; 3) exponer las formas de lo que es un ser humano educado; 4) explicar a través de la teleología las diversas pedagogías.

Por su parte, las teorías psicológicas del aprendizaje aportan un tipo de información que orienta las decisiones a la hora de elaborar el currículo, así como, al proceso general del aprendizaje. La fuente psicológica informa sobre los factores y procesos que intervienen

en el desarrollo personal y social, y se propone explicar el origen psicológico de los procesos de aprendizaje. Asimismo, es indudable la repercusión que tiene para la educación la relación entre teorías de aprendizaje, y teorías de enseñanza, currículo o instrucción. No obstante, esta inconsistencia teórica que separaba estos dos ámbitos del conocimiento se mantuvo hasta la década de los ochenta, porque las primeras eran básicamente descriptivas y las segundas fundamentalmente prescriptivas, lo que provocaba una reducción simplista de la segunda a la primera (Pérez Gómez, 1983: 322)

El modelo conductual se fundamenta en las teorías asociacionista, cuyo principio esencial es el de fijar estructuras psicológicas capaces de asociar un estímulo con una respuesta determinada, así como establecer las condiciones en que cada respuesta debe ser premiada. Las *teorías mediacionales*, se proponen conocer las estructuras y los procesos que median entre el estímulo y la respuesta planteado por el conductismo. Dentro de la cual se distinguen dos posturas, una se refiere al aprendizaje social y la otra al modelado (Lorenz) y la imitación (Bandura). Las teorías cognitivas, por su parte tratan de integrar las aportaciones del conductismo, pero poniendo el énfasis en las estructuras internas que mediatizan el proceso entre el estímulo y respuesta. La amplia corriente cognitivista contiene todas las teorías que plantean la introspección, el procesamiento de la información, la estructuración de las experiencias y los elementos que cada sujeto incorpora.

La estructura del modelo conductista está determinada por los objetivos operativos. Este tipo de objetivos constituyen la base de los modelos curriculares cerrados, es decir, prescritos e inalterables; mientras que las técnicas de modificación de conducta infunden las estrategias metodológicas. Este modelo fue dominante en el currículo educativo clásico hasta los años setenta; período en el que surgen las críticas desde diversos ámbitos del entorno educativo y fundamentalmente desde los planteamientos de la psicología cognitiva. En este contexto las teorías cognoscitivas del aprendizaje alcanzan su máximo apogeo. Estas teorías derivadas del movimiento cognitivista se centran en los procesos de aprendizaje, basándose en el procesamiento de la información. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es entendido como un proceso activo por parte del alumno y, por ende, el proceso de enseñanza debe concentrarse en

facilitar ese procesamiento mental (Gagné, 1991: 29). Esta concepción dio lugar a las teorías del aprendizaje de mayor repercusión -*constructivismo* (Piaget); *aprendizaje significativo* (Ausubel); *aprendizaje por descubrimiento* (Bruner); *aprendizaje mediado* (Feuerstein); *desarrollo potencial* (Vigotsky)-. Estas teorías, así como *la teoría de la asimilación* asentada en los postulados del aprendizaje significativo (Mayer) y *la teoría de la elaboración* (Merril y Reigeluth, 1978), constituyen la base de las teorías de la enseñanza y el currículo. La teoría de la elaboración ha tenido una gran influencia en la construcción de la teoría curricular y especialmente en la elaboración del modelo de currículo propuesto por la Reforma Educativa Española.

La *teoría de la elaboración* es un procedimiento especialmente concebido para diseñar el proceso de instrucción -seleccionar, organizar y secuenciar adecuadamente los contenidos educativos; de lo más simple a lo complejo, y de lo concreto a lo abstracto-. Estas actividades tienen por objeto favorecer el procesamiento de la nueva información en estructuras previas y, por ende, realizar un aprendizaje comprensivo (Pérez Gómez, 1983: 332).

En suma, *la teoría de la elaboración* fundamentalmente pretende organizar los contenidos educativos y, para tales efectos, se sustenta en los principios del aprendizaje significativo. No obstante, esta teorización es criticada por aquellos autores partidarios de un modelo curricular abierto y centrado en el proceso, más que en el producto final, argumentando que un currículo estructurado sobre una idealización representa una visión parcial de la instrucción, al no considerar la experiencia práctica. El modelo curricular basado en la experiencia práctica pretende superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Es por ello, que plantea analizar lo que hacen los profesores cuando se enfrentan a situaciones complejas y desconocidas en el aula con el propósito de comprender como los profesores utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual¹ (Pérez Gómez, 1988: 135). Este modelo de reflexión en la acción se sustenta en la psicología del aprendizaje, en el desarrollo del niño, en la psicología social y la sociología del

¹ La forma en que elaboran rutinas, si ponen a prueba hipótesis de trabajo, si utilizan técnicas, instrumentos, materiales conocidos, y cómo recrean estrategias, e inventan procedimientos, tareas y recursos.

aprendizaje, en la lógica de la materia y en la experiencia práctica acumulada, esté sistematizada o no (Stenhouse, 1991: 55)

Como ya hemos mencionado, la elaboración del currículo también se basa en el conocimientos científicos del que forman parte las diferentes áreas y materias que lo componen o fundamentación epistemológica, cuya función principal consiste en ayudar a separar los conocimientos esenciales de los secundarios, a darles estructuración interna y a determinar las relaciones existentes. Esto permite secuenciar las actividades de aprendizaje y potenciar la asimilación significativa (Coll, 1987: 34). En el mismo sentido, Sarramona (1997: 223) postula que el momento más oportuno para tener en cuenta de manera exhaustiva la fuente epistemológica o disciplinar es el momento de realizar la planificación y desarrollo del segundo y tercer nivel de concreción, es decir, en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y las Planificaciones de aula. Este procedimiento está relacionado directamente con la perspectiva pedagógica que se encarga de establecer una serie de procesos en niveles sucesivos de intervención para realizar la enseñanza. La fundamentación pedagógica del currículum responde a las interrogantes sobre qué vale la pena aprender; cómo se consigue tal aprendizaje; cuándo hay que organizar los procesos didácticos y dónde desarrollarlas, además, de los procesos de evaluación correspondiente -tanto del proceso como de resultado-, así como la selección y elaboración de los recursos didácticos necesarios(Sarramona, 1997: 224).

5.2. FUNCIONES Y CARACTERÍSTICAS MÁS IMPORTANTES DEL DISEÑO CURRICULAR BASE

El Diseño Curricular Base (DCB) propuesto por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, establece los requisitos mínimos para la educación de todo el Estado Español. El DCB constituye el marco general y normativo para todos los centros educativos. En este plan de acción se interpretan y definen las finalidades educativas requeridas por la sociedad: los objetivos generales de etapa, los objetivos generales de ciclo, las áreas curriculares y los objetivos generales de cada área, así como la formulación de los objetivos terminales, los bloques de contenidos y las orientaciones didácticas para las distintas áreas curriculares. Asimismo, considera las prescripciones horarias por áreas y materias, la normativa referente a la organización general de los centros y las condiciones laborales del profesorado (Colom, 1994: 24).

Las disposiciones educativas emanadas del MEC especifican que una vez establecidas las enseñanzas mínimas, las administraciones educativas competentes de las Comunidades Autónomas tienen la facultad de establecer y complementar el Diseño Curricular de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.

Los propósitos educativos del currículo se manifiestan en la disposición de los objetivos educativos, contenidos, criterios de evaluación y metodología. Sin embargo, el carácter flexible del currículo posibilita que los profesores también contribuyan a determinar las intenciones educativas, mediante la elaboración del Diseño Curricular de Centro, los proyectos de etapa, las programaciones de aula y a través de la propia práctica.

El Diseño Curricular se constituye en un instrumento útil para la práctica pedagógica, al proporcionar al profesorado la información sobre cuándo y cómo enseñar, es decir, orienta la forma de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos y aporta los criterios para estructurar las actividades de enseñanza /aprendizaje, respondiendo a la concepción

constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica. En la medida en que el DCB responde a unas finalidades, la evaluación es indispensable para asegurar que la acción pedagógica sea efectiva y/o para introducir las modificaciones pertinentes (Coll, 1987: 130-131).

El diseño curricular tiene una serie de características. Según, Coll (1987: 21) la primera de las características del Diseño curricular es su carácter de eje vertebrador. Es decir, las intenciones educativas consideradas en el currículo deben constituirse en el eje vertebrador alrededor del cual se organicen los demás componentes del sistema educativo -formación inicial y permanente del profesorado, organización de los centros, etc.-

En segundo lugar el Diseño Curricular se fundamenta en la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque integra las aportaciones de todas teorías del desarrollo y aprendizaje, cuya idea directriz es que tanto los procesos de crecimiento como de conocimiento comportan una actividad mental que forma estructuras cimentadas en las experiencias previas del alumno (Elena Martín, 1998: 32). Desde una perspectiva constructivista, la finalidad última de la intervención pedagógica consiste en desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. La concepción constructivista de la educación constituyó el referente que permitió dar unidad y coherencia a todo el conjunto de la propuesta curricular. Por ello, describiremos los componentes principales del currículo que se deben a esta manera de entender la función de la educación, del desarrollo y del aprendizaje. Asimismo, es importante destacar que este enfoque teórico sirve fundamentalmente como orientación para la toma de decisiones y no como prescripción de soluciones concretas (Coll y Martín, 1997: 28).

Ciertamente existe la certeza teórica de que aprender supone adquirir capacidades generales, pero esta adquisición está indisociablemente vinculada a determinados contenidos culturales. Así, la pregunta ¿Qué enseñar? Se responde simultáneamente al definir los objetivos y contenidos.

Los objetivos aluden al proceso de crecimiento personal que se desea provocar o favorecer a través de la enseñanza. Estos objetivos se definen en términos de capacidades y no de comportamientos, porque se considera que las competencias intelectuales pueden manifestarse de maneras muy distintas en una misma persona y, por ende, en personas diferentes. Esta diferenciación lleva a definir las intenciones educativas de toda la población escolar en función de lo que debe ser común, es decir, las capacidades. La identificación de los comportamientos concretos que pongan de manifiesto estas capacidades son de entera responsabilidad del profesorado (Martín, 1998: 33).

El enfoque constructivista concibe el desarrollo como un equilibrio armónico entre las distintas dimensiones de la persona. Por esta razón, los objetivos apuntan al desarrollo de las diferentes capacidades que conforman el desarrollo de una persona -cognitivas, motrices, de equilibrio personal, y de inserción y actuación social-. La distinta naturaleza del conocimiento señalada en los enfoques cognitivos también se reflejan en el currículo, por ello los contenidos de aprendizaje se presentan organizados en: concepto, procedimientos y actitudes. Esta organización procura asegurar que se consideren los procedimientos y las actitudes en todas las fases del proceso de enseñanza y orientar las diferentes estrategias didácticas para enseñarlos y evaluarlos (Coll y otros, 1992: 34).

La organización y secuenciación de los contenidos también responde a determinados principios del aprendizaje significativos -entendiéndose por contenidos al conjunto de formas culturales y de conocimientos seleccionado-. Estos contenidos consideran todos los aspectos de la realidad que son objeto de la actividad mental constructiva del alumno (hechos, conceptos, principios, procedimientos, normas, valores y aptitudes) y en relación a los cuales construye aprendizajes significativos. Con tal propósito el currículo se organiza siguiendo un proceso progresivo de mayor globalización a mayor disciplinaridad, y para concretarlo se utiliza el área como una forma de interrelación de los contenidos. En este sentido, la intervención pedagógica tiene la responsabilidad de favorecer este proceso a través de los aprendizajes significativos y secuenciación de los

contenidos de lo más simple a lo más complejo. Además, del criterio de funcionalidad del aprendizaje que debe imperar al seleccionar los contenidos para favorecer la motivación del alumnado (Martín, 1998: 33).

La tercera característica del currículo también se deriva de la concepción constructivista del aprendizaje, pero tiene un alcance que sobrepasa la mera estructura de los elementos del currículo se ha optado por un modelo de currículo abierto y flexible (Stenhouse, 1981; Kirk, 1986; Coll, 1987). En esta línea se abre la posibilidad de que las Comunidades Autónomas y los centros docentes, adapten el currículo a cada situación particular.

El currículo se define en distintos niveles de concreción, en cada uno de los cuales se toman determinadas decisiones, en función de las intenciones educativas de las diferentes instancias. En esta línea, Sarramona (1997: 234) plantea que toda la complejidad del modelo curricular -o plan de acción para el cumplimiento de las intenciones educativas- se reduce principalmente a tres niveles: el político, el de centro y el de aula. Esta definición en niveles posibilita elaborar estrategias facilitadoras de la práctica escolar, con la definición de los objetivos, la selección de los contenidos, los recursos metodológicos, los medios didácticos y los sistemas de evaluación. Así, el Diseño Curricular se estructura en un modelo didáctico con tres niveles de concreción. En el primer nivel *-Diseño Curricular Base-* se especifican los objetivos generales, las áreas curriculares, los bloques de contenidos -conceptos, procedimientos, actitudes y valores-, los objetivos terminales referidos a las categorías señaladas (criterios de evaluación que implica el tipo y grado de aprendizaje) y las orientaciones metodológicas. En este nivel ya queda señalado el *qué y cómo enseñar* y el *qué evaluar*. En el segundo nivel *-Proyecto Curricular de Centro-*, la responsabilidad recae en el equipo de profesores que debe contextualizar y secuenciar los objetivos generales de la etapa, secuenciar y ordenar los contenidos, seleccionar las opciones metodológicas, procedimientos de evaluación y las medidas individuales de intervención. En el tercer nivel *-Programaciones didácticas-*, se consideraran las características de su grupo para concretar las propuestas planteadas en los dos niveles anteriores. En este nivel, los

objetivos terminales de área se traducen en objetivos didácticos de nivel, y los bloques de contenidos en unidades didácticas (Gimeno, 1992: 291)

5.3. LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La L.O.G.S.E. de 1990 intentaba dar respuesta a las nuevas exigencias del contexto democrático del país, y a la integración en la Unión Europea (Colom y otros, 1997: 144), lo cual hacía necesario contar con un sistema educativo capaz de actualizarse permanentemente de acuerdo a los avances en el conocimiento, en los procesos culturales y productivos, adaptándose así a las necesidades sociales. Ello exigía de una formación básica más prolongada y versátil, capaz de adaptarse a la dinámica cambiante de estas situaciones, mediante un proceso de educación permanente (Sarramona, 1997) que se *“abriese a la innovación y a la capacidad de readaptarse constantemente a las necesidades sociales. No sólo a cambios políticos importantes, sino también cambios en los valores, en el mercado laboral, en los conocimientos científicos y en los avances tecnológicos”* Colom y otros (1997: 143). Estos propósitos se veían limitados por el antiguo sistema dadas las disfuncionalidades estructurales y concepciones erróneas. El antiguo sistema no consideraba la educación infantil como una fase de transición entre la guardería y el primer año de educación primaria y, por ende, tampoco la consideraba competencia del sector público, generando con ello desigualdades educativas y sociales

La educación básica obligatoria presentaba elevadas cifras de fracaso escolar, y discrepancias legales, puesto que estipulaba el término de la escolaridad obligatoria a los catorce años, mientras que la edad mínima laboral contemplada en la Legislación Española es a los dieciséis años. Varios autores como Colom y otros (1997: 145) atribuyen el alto índice de fracaso en la educación básica a razones sociopolíticas, económicas y educativas, como por ejemplo a los programas sobrecargados y a falta de reciclaje del profesorado.

Con respecto a las acreditaciones, la educación básica obligatoria concluía con dos titulaciones diferenciadas. Esta doble acreditación implicaba que,

“los fracasados en la EGB recibían un “certificado de escolaridad” que sólo les permitía continuar estudios en el ámbito de la formación profesional, absolutamente degradada por las altas tasas de fracasados que ingresaban en ella y por su desconexión con el mundo laboral. En cambio, los que aprobaban la educación obligatoria recibían el título de “graduado escolar”, lo cual les posibilitaba el acceso a los estudios de bachillerato” (Colom y otros, 1997: 145)

Es decir, el alumnado que finalizaba el proceso obtenía un título de graduado escolar que le permitía acceder a estudios de bachillerato, mientras que los que abandonaban el sistema educativo recibían una certificación de escolarización quedándoles imposibilitado el acceso al bachillerato. Por otro lado, la formación profesional extremadamente academicista provocaba una desvinculación entre la formación educativa recibida por el alumnado y el ámbito de trabajo.

Para resolver éstas y otras deficiencias del sistema educativo español, se impulsó la reforma de la educación, mediante la promulgación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) el 3 de octubre de 1990. La LOGSE se instaura como un proyecto cuidadosamente elaborado, considerando la opinión de los colectivos profesionales y sociales, colectivos sindicales, de los consejos escolares y especialmente de las comunidades autónomas.

A nivel general las innovaciones promovidas por la LOGSE se relacionaban con el incremento de la escolarización voluntaria y gratuita por parte del Estado a los niveles de educación infantil a partir de los tres años, la extensión de la educación básica gratuita y con carácter obligatorio hasta los dieciséis años, la reducción del bachillerato a dos cursos académicos y la reformulación de los estudios de formación profesional, señalando además que cualquier tipo de enseñanza se deberá adaptar a las características del alumnado con necesidades educativas especiales.

La reordenación del sistema educativo se concreta en las etapas educativas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria (que comprende la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio), la

formación profesional de grado superior y la educación universitaria. Por su parte, las enseñanzas de régimen especial hacen referencia a las enseñanzas artísticas y de idiomas, así como a las que, previa consulta a las Comunidades Autónomas, aconsejen implantar por exigencias de la demanda social o por necesidades educativas.

La actual Legislación Educativa Española reconoce el valor educativo de la Educación Infantil, de acuerdo a los avances científicos que señalan a las primeras experiencias del niño como fundamentales para el desarrollo cognitivo y afectivo (Colom, 1997: 179). En cuanto a las etapas educativas sucesivas, la ley dispone que la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria constituyen la enseñanza básica. En base a ello, cual se establece la diversificación de los contenidos y fija la edad de permanencia de los alumnos en los centros educativos, que comprenderá diez años de escolarización, comenzando obligatoriamente a los seis años de edad y finalizando a los dieciséis. No obstante, los alumnos podrán permanecer en los centros ordinarios de enseñanza básica hasta los dieciocho años. A lo largo de este período se garantiza una educación común a todos los estudiantes, estableciendo una diversificación de los contenidos en los últimos años de escolarización.

En cuanto a la Educación Infantil, ésta debe favorecer el desarrollo físico, intelectual y moral de los preescolares. La Educación Infantil está compuesta por dos ciclos formativos. El primer ciclo comprende de cero a tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad. Los propósitos para el primer ciclo se refieren al desarrollo del movimiento y el control corporal, al desarrollo del lenguaje, a la adquisición pautas elementales de convivencia, al logro de cierta autonomía personal, y a la exploración y observación de su entorno inmediato. En el segundo ciclo son prioritarios objetivos tales como, la utilización del lenguaje, el descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en que vive, la obtención de una imagen positiva y equilibrada de sí mismo, y la adquisición de hábitos comportamentales autónomos. Los contenidos educativos se organizan en áreas en relación con los estadios del desarrollo: Identidad y autonomía personal, Medio físico y social, y Comunicación y representación. La metodología didáctica se plantea en función de actividades globalizadas y a través de experiencias interesantes y significativas.

La Educación Primaria es el primer nivel de la enseñanza obligatoria, y tiene la finalidad fundamental de proporcionar una educación común que favorezca la adquisición de los elementos culturales esenciales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, lectura-escritura y cálculo matemático, así como una progresiva autonomía. La Educación Primaria se estructura en seis cursos académicos, que se distribuyen en tres ciclos de dos cursos académicos cada uno. Estos ciclos conforman una unidad temporal en la que se organizan las actividades de enseñanza aprendizaje, evaluación y recuperación.

A esta etapa educativa se le asigna la responsabilidad de desarrollar en los niños y niñas de entre seis a doce años las capacidades para:

- a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma en que vive.
- b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.
- c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.
- d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- e) Aprender los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.
- f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.
- h) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

El currículo de la Educación Primaria se organiza en áreas de conocimiento, las cuales deben considerar las características globalizadoras e integradoras de la educación:

- a) Conocimiento del medio natural, social y cultural.
- b) Educación Artística.
- c) Educación Física.
- d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- e) Lenguas extranjeras.
- f) Matemáticas.

El diseño curricular de esta etapa debe especificar para cada una de las áreas, los objetivos generales finales; los bloques de contenidos referidos a hechos conceptos y principios; los procedimientos que se utilizaran, y los valores normas y actitudes que se pretenden desarrollar.

La metodología didáctica debe orientarse al desarrollo integral del alumno/a, y el proceso de enseñanza debe tener presente las experiencias y ritmos individuales de aprendizaje. La evaluación de los procesos de aprendizaje deben realizarse de forma continua y global. La promoción de un ciclo educativo a otro se realiza una vez que se han alcanzado los objetivos correspondientes al ciclo anterior, de lo contrario el alumno/a permanece un curso más en el mismo ciclo.

La LOGSE establece que la enseñanza primaria debe ser impartida por maestros que tengan competencias en todas las áreas del nivel educativo. A cada grupo de alumnos se le asigna un profesor-tutor que permanecerá con el mismo grupo durante un ciclo, es decir dos cursos escolares. El profesor tutor es el responsable del diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación del aprendizaje escolar inicial y final del ciclo. Sin embargo, la educación física, la música y los idiomas extranjeros son impartidos por maestros con la especialidad pertinente. Por otra parte, el profesorado de los centros de educación primaria, es apoyado por otros maestros especialistas en educación especial, audición y lenguaje.

La denominada enseñanza básica se completa con cuatro cursos académicos, que comprenden el tramo de edad entre los doce y los dieciséis años, la Educación

Secundaria Obligatoria (ESO). Esta etapa educativa también se organiza en ciclos educativos (dos ciclos de dos años cada uno). En el primer ciclo se aporta una formación común, que se imparte por áreas de conocimiento; en tanto que en el segundo ciclo se privilegia la atención al desarrollo a las distintas capacidades, motivaciones e intereses del alumnado. Así, en la determinación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo, especialmente en el último curso, algunas de las áreas pueden organizarse en materias optativas. Con el propósito de que todo el alumnado alcance los objetivos comunes de esta etapa la ESO propicia la diversificación progresiva de los contenidos curriculares, ampliando paulatinamente las asignaturas optativas a lo largo de la etapa y adaptando el currículo a los intereses, aptitudes y necesidades particulares del alumnado.

En esta etapa también se establece la validez general de los estudios dada la necesidad de que estos conduzcan a la obtención de títulos académicos y profesionales. Con este objeto se establecen unos requisitos mínimos que constituyen los aspectos básicos del currículo. Las administraciones educativas competentes de las Comunidades Autónomas establecen el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. Respetando estas enseñanzas mínimas.

La finalidad última de esta etapa es la de transmitir al alumnado los elementos culturales básicos y formales que les preparen para cumplir con sus deberes y ejercer adecuadamente sus derechos, así como capacitarles para su incorporación a la vida laboral o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.

Las capacidades a desarrollar en esta etapa educativa están relacionadas fundamentalmente con el progreso en la capacidad para el análisis y la resolución de problemas reales, el progreso y ejercicio del espíritu crítico y creativo, la adquisición y práctica de hábitos de cooperación ciudadana, de solidaridad y de trabajo en equipo. Operacionalmente estas capacidades pretenden:

- a) Comprender y expresar correctamente, en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.
- b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
- g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
- j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.
- k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal

Como ya hemos mencionado, la enseñanza de esta etapa se imparte organizada en áreas de conocimiento comunes para todos los alumnos:

- a) Ciencias de la Naturaleza.
- b) Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- c) Educación Física.
- d) Educación Plástica y Visual.
- e) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- f) Lenguas extranjeras.

- g) Matemáticas.
- h) Música.
- i) Tecnología.

La metodología didáctica debe adaptarse a las características de cada alumno/a atendiendo a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado. Concretamente las técnicas de enseñanza deben orientarse a favorecer la autonomía y la responsabilidad del alumnado para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo, así como, iniciarle en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.

En cuanto a la evaluación, la LOGSE se inclina por una evaluación de tipo cualitativo y global. Así, el alumnado que no alcance los objetivos de un ciclo puede permanecer un año más en el mismo. Los alumnos que logren los objetivos los alumnos/as recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria que les faculta para acceder al bachillerato y a la formación profesional de grado medio. En el caso de los alumnos que no superen los objetivos de la educación secundaria obligatoria, se organizan Programas de Garantía Social como mecanismos compensatorios para otorgarles una formación básica que les posibilite la incorporación al mundo laboral o para continuar estudios, de formación profesional específica de grado medio.

En posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, el alumno que desee proseguir sus estudios puede seguir la Formación Profesional o ingresar al Bachillerato. El bachillerato tiene como propósito fundamental que el alumnado adquiera una madurez intelectual y personal, y/o los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales. Esta instancia educativa se conforma de dos cursos académicos con modalidades diferentes y está orientado a otorgar una preparación específica (artes, ciencias de la naturaleza y de la salud, humanidades y ciencias sociales, y tecnología) para la incorporación del alumnado a estudios posteriores o a la actividad laboral.

Por su parte, la Formación Profesional comprende un conjunto de enseñanzas que capacitan al alumnado para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Esta fase educativa se plantea proporcionar una formación polivalente que permita a los futuros profesionales ajustarse a las readaptaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida activa. La formación ocupacional contiene la formación profesional de base que los alumnos reciben en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, así como la formación específica de grado medio y superior, que comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización en módulos de duración variable compuestos por áreas de conocimiento teórico-prácticas para facilitar la incorporación de estos jóvenes al trabajo y a las demandas de producción del sistema económico. Para realizar los estudio a nivel de grado medio se requiere el título de graduado en Educación Secundaria, y para el de grado superior el de Bachiller o haber superado una prueba regulada por las Administraciones, en la que demuestre una preparación adecuada, así como haber cumplido veinte años.

La Educación Especial está dirigida tanto al alumnado con necesidades educativas temporales como permanentes, y dada la política de integración contemplada en LOGSE. El alumnado con necesidades educativas especiales debe integrarse en las aulas ordinarias y sus necesidades educativas deben ser atendidas o tratadas por los profesionales del centro. Los equipos multiprofesionales se encargarán de detectar, identificar y valorar tales necesidades. Las adaptaciones curriculares son instrumentos del sistema educativo que permiten normalizar la situación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, los cuales pueden y deben integrarse en centros escolares de régimen general. Por ello, las enseñanzas de la educación obligatoria deben adecuarse a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El mejoramiento curricular, desde la perspectiva pedagógica es uno de los pilares fundamentales de la Reforma Educativa. Así, la LOGSE establece que el currículo de la educación obligatoria debe considerar una serie de principios -ideológicos, pedagógicos, psicopedagógico- que observados en su conjunto muestran la orientación general del sistema educativo. Elaborar un diseño curricular supone, entre otras cosas, traducir dichos principios en normas de acción y en prescripciones educativas (Coll, 1987: 21).

Los principios básicos que sustentan la reforma educativa se refieren a la formación permanente, igualdad de oportunidades, libertad, autonomía, democratización y participación, formación personalizada, evaluación continua y calidad educativa. *La formación permanente* implica promover en el alumnado de todos los niveles las habilidades necesarias (autonomía, motivación) para aprender por sí mismo de forma permanente. Este principio también hace referencia al perfeccionamiento permanente del profesorado, y para tal fin establece que las Administraciones educativas y los centros escolares otorguen licencias por estudios. *La igualdad de oportunidades* se garantiza específicamente en el ordenamiento educativo legislativo con el incremento de la escolarización básica obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años; medios de transporte y comedor gratuito en los niveles de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria; financiación de becas y apoyos específicos para estudios, y las adaptaciones permanentes de la organización y programación de los centros a las necesidades específicas del alumnado. Además, se responsabiliza a las Administraciones públicas para asumir el cuidado y la atención de los niños cuando las familias no puedan; políticas compensatorias en la Educación Especial y de Adultos.

Si bien es cierto que el *principio de libertad* (ideológica, pensamiento, creación y elección de centros educativos y cátedra) es propio de todos los estados democráticos, la LOGSE enfatiza este principio cuando considera la educación como el libre desarrollo de la personalidad del individuo. Por ello, la formación debe otorgarse respetando los derechos y libertades fundamentales, en el ejercicio de la tolerancia dentro de los principios democráticos de convivencia.

El principio de autonomía desde la perspectiva educativa se observa en el reconocimiento de la autonomía pedagógica a los centros y a los equipos docentes para desarrollar y completar el currículo. No obstante, en un Estado autonómico, los gobiernos autonómicos poseen la facultad para gestionar el sistema educativo y completar el Diseño Curricular Base. Asimismo, las Administraciones locales, pueden colaborar en el desarrollo y organización de actividades extraescolares y de apoyo a la

escuela. Por último, también se contempla la posibilidad de organizar el sistema educativo en unidades de ámbito geográfico inferior al provincial (distritos).

Desde la perspectiva educativa, la *democratización y participación* conlleva que el sistema educativo desarrolle y transmita una formación consecuente en el respeto de los derechos y libertades, que deben ser promovidos en los centros educativos mediante la formación en actitudes y valores sociales democráticos de convivencia, solidaridad y tolerancia. En este sentido, la educación compensatoria apunta a la democratización de la educación y a la igualdad de oportunidades para toda la población; y la democratización de la escuela comporta la participación y colaboración de todos los sectores sociales y en especial la participación de los padres.

La formación debe ser personalizada, dado que debe contribuir al desarrollo integral del individuo con identidad propia y diferenciada de la de los demás; lo que implica que la educación también debe ser integral en conocimientos, destrezas, capacidades creativas, espíritu crítico y en valores morales en todos los ámbitos de la vida del alumnado.

La evaluación continua y global se fundamenta en la premisa de que la evaluación es garantía de la adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas individuales, por ello, la evaluación define todos los aspectos y funciones del sistema educativo en general (evaluación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, al rendimiento de los centros escolares, etc). La evaluación del sistema educativo es un requisito básico de la calidad del sistema educativo, puesto que permite generar estrategias oportunas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, *el principio de calidad* infundiona toda la propuesta de la LOGSE, enfatizándose respecto a la necesidad de cualificación y formación permanente del profesorado;

- 1) La programación docente, como una de las tareas más importantes que deben llevarse a cabo en todos los centros escolares.

2) La innovación y la investigación educativa a través de la elaboración de proyectos que incluyen innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los propios centros.

3) La orientación tanto en el terreno académico, psicopedagógico como profesional mediante tutorías y funciones de orientación, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral. Para favorecer estos procesos la Administración Educativa ha creado equipos multiprofesionales de orientación que actúan a nivel de distritos escolares o por zonas apoyando tanto la calidad de la educación primaria como los centros de Secundaria y Bachillerato.