

EMOCIONARSE TAMBIEN EN LAS AULAS (Contenidos de Educación Emocional en la etapa Infantil y Primaria)

**A. Soldevila, M. J. Agulló, G. Filella y R. Ribes
Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de Lleida**

INTRODUCCION

La palabra *emoción* procede del latín y significa incitar, mover a. Es por ello que consideramos que las emociones nos impulsan a actuar con respecto a otras personas o a nosotros mismos y que están relacionadas con el desarrollo de la personalidad. Las emociones nos convierten en seres sociales. Por tanto podríamos decir que el desarrollo emocional supone reconocer emociones en los demás y en uno mismo para entender sus causas y responder a ellas con eficacia. Siguiendo esta concepción, el niño¹ social es el que aprende a conocer y gestionar sus emociones y a desarrollarlas en la familia, los amigos, los maestros y en general todo su entorno social.

En este artículo nos proponemos orientar al lector en el desarrollo y educación emocional de los niños a lo largo de la educación infantil y primaria (de los 3 a los 12 años). Creemos que centrarnos en esta franja de edad, es especialmente interesante en cuanto que ayudamos al niño a desarrollar la autoconciencia que le permitirá afrontar la propia identidad en la adolescencia.

Así pues, presentamos una posible programación de contenidos a desarrollar durante los años de escolarización y ha de entenderse como una propuesta abierta y flexible dado que son contenidos, como veremos, interdependientes y que han de conceptualizarse en su conjunto. La amplia posibilidad de temas a incorporar en un currículum del desarrollo y educación emocional nos obliga a estructurarlos en una serie de bloques temáticos (Bisquerra, 2003), conciencia emocional, regulación, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades de vida. Pensamos que resulta prioritario, dotar al niño de estrategias para atender a su mundo emocional, aceptarlo, comprenderlo, poner nombre a las emociones que siente, describir las diferentes reacciones que produce una emoción, clasificarlas y reconocerlas tanto en uno mismo como en los otros más tarde podremos ayudarle a gestionar la conducta o enseñar habilidades de interacción social, Solo si desarrollamos previamente la conciencia de las emociones que siente el niño, este podrá pensar en si quiere manejarlas y como hacerlo. A continuación desarrollamos los posibles contenidos de cada uno de los cinco bloques temáticos en los niños de 3 a 12 años y se presenta un cuadro resumen organizado por edades.

LA EDUCACIÓN DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE 3 A 12 AÑOS

El término de conciencia emocional implica reconocer las emociones propias así como las de los demás. El ser consciente de las emociones permite al niño saber como se siente, le ayuda a disfrutar de las emociones agradables y a regular las desagradables, que a menudo pueden convertirse en una fuente de problemas para él mismo y con los otros. Para poder reconocer las emociones el niño necesita de un progresivo desarrollo cognitivo que le permitirá diferenciar las reacciones que siente a nivel fisiológico, cognitivo y conductual y a su vez poder identificarlas.

¹ Cuando hablamos de niño hacemos referencia a niño y niña indistintamente

En cuanto al tipo de emociones, estas pueden clasificarse, siguiendo a Bisquerra (2000) en básicas o primarias (alegría, ira, miedo, tristeza), complejas o secundarias (vergüenza, ansiedad, orgullo, celos), ambiguas (emociones como esperanza, compasión y sorpresa) y estéticas. Utilizamos esta clasificación para desplegarla en la franja de edad que nos ocupa.

Las emociones básicas se originan en los primeros meses de vida a partir de la satisfacción de las necesidades del bebé por el adulto con el que establecerá un vínculo de apego. A la edad de dos a tres años, los niños empiezan a ser menos egocéntricos, lo cual les permite captar los sentimientos de los demás y que estos son diferentes a los suyos (Perinat, 1997). Desde una concepción integradora y organizacional del desarrollo, los grandes avances en el ámbito afectivo se producen en la etapa de 3 a 6 años gracias al progreso entre otros aspectos, del lenguaje, la memoria, una mayor diferenciación del yo y los otros, mayor capacidad para asociar determinadas situaciones a una emoción concreta y una capacidad cada vez mayor para tolerar la excitación. Ello implicará una diferenciación, transformación y ampliación de las emociones vividas. Con ayuda del adulto, el niño irá interpretando el lenguaje verbal y no verbal de las emociones y ampliando su vocabulario emocional. Además, el reconocimiento y comprensión de las emociones ajenas permitirá desarrollar el sentimiento de empatía. La comprensión de las emociones de los otros implica además de saber interpretarlas a partir de la expresión facial, el tono de voz y los gestos, identificar la perspectiva mental que la persona adopta con respecto a las situaciones vividas. Es lo que llamamos una teoría de la mente que lleva a comprender que los otros tienen estados mentales, es decir, pensamientos, emociones, deseos y que estos pueden ser diferentes a los propios. Ello implicará a nivel cognitivo, el paso del pensamiento preoperatorio a las operaciones concretas.

Así pues, durante la etapa de Educación Infantil (3-6 años) proponemos el desarrollo de la conciencia de las emociones básicas, esto es, alegría - amor, miedo, rabia y tristeza en uno mismo y en los otros como desarrollo de actitudes empáticas hacia los demás.

Por otro lado, pensamos que las emociones estéticas definidas por Bisquerra (2000) como las reacciones emocionales ante ciertas manifestaciones artísticas deben introducirse desde las primeras edades entendiendo el arte (música, danza, escultura, pintura...) como una dimensión potenciadora de la conciencia de emociones. Aprender a disfrutar con la creación propia de lenguaje artístico es una forma de motivar a los niños a fluir, en el sentido que le atribuye Csikszentmihalyi (1998).

En niños de 6 a 8 años continuamos desarrollando la comprensión y expresión de las emociones básicas y nos proponemos ampliar el vocabulario con la comprensión de emociones más complejas como orgullo, vergüenza, ansiedad (o nerviosismo) y celos. A estas edades los niños comprenden que no es la situación objetiva sino la evaluación personal lo que explica la emoción, y que ésta no depende sólo del deseo, sino también de las creencias de cada uno y que pueden ser erróneas.

En el caso del orgullo y la vergüenza las denominamos emociones complejas porque no solo requieren la valoración del resultado sino además la causa que lo ha determinado. Por ello dependen del análisis de dos dimensiones, la responsabilidad personal y la conformidad a los patrones normativos. La comprensión de estas dos emociones depende de la capacidad de imaginar las reacciones emocionales de otras personas – que

pueden estar presentes o no - ante los logros o fracasos de uno mismo. Vamos a describir resumidamente cada una de ellas atendiendo a su origen y manifestaciones fisiológicas. Los niños comprenden de forma gradual que la vida emocional de los demás se halla regulada tanto por las consecuencias de sus acciones como por la conciencia de las emociones que otras personas expresan hacia éstas y sus consecuencias (Harris, 1992). A nivel evolutivo, el desarrollo cognitivo - moral permite al niño adentrarse en los dilemas morales, esto es, el conflicto entre hacer lo que uno quiere y violar una norma. Los niños a estas edades se dan cuenta que alguien se puede afligir si viola de forma deliberada una regla moral aunque al hacerlo obtenga lo que desea.

Así pues, el orgullo surge cuando el niño se siente responsable de forma directa – a través del esfuerzo, la capacidad- o indirecta de que se haya producido una situación valorada positivamente. La vergüenza, al contrario, se siente al evaluar que no se ha hecho lo que se espera de uno – sería el fracaso del yo real frente al yo ideal - aunque el fracaso no haya sido intencional. La intención no es una precondition para la atribución de vergüenza (Garrido, 2000). A nivel gestual, tanto el orgullo como la vergüenza son más difíciles de reconocer facialmente puesto que no presentan una manifestación expresiva evidente sino que pueden superponerse a una emoción básica. A nivel fisiológico, el orgullo puede describirse como similar a la alegría. La vergüenza comporta la mayoría de veces ruborización, sudor, temblor muscular y/o de voz y podría confundirse con el miedo.

Otra emoción compleja, la ansiedad o nerviosismo se describen, más que como una emoción, como un sentimiento de preocupación que se alarga en el tiempo, como la anticipación subjetiva de un peligro posible en el futuro, impredecible. La ansiedad se caracteriza por la carencia de un estímulo desencadenante concreto y lo diferencia del miedo que sí tiene un estímulo desencadenante concreto (Bisquerra, 2000). Si estamos preocupados por algo focalizamos nuestra atención en aquel aspecto desatendiendo otros. A nivel fisiológico nuestro cuerpo reacciona con nerviosismo (movimientos repetitivos, tics, taquicardia, lenguaje rápido o entrecortado...). Cierta nivel de ansiedad puede ser positivo en cuanto nos prepara para encontrar la solución que evite un efecto negativo. Pero si las preocupaciones se alargan en el tiempo sin el sentimiento de poderlas controlar puede generarse un nivel de ansiedad negativo desencadenante de una vivencia de estrés. Entendemos el estrés como la valoración subjetiva de falta de recursos para afrontar con éxito una situación. Para prevenir la ansiedad y el estrés debemos ayudar al niño a identificar las situaciones que le preocupan y diferenciar aquellas que él puede controlar mediante estrategias de regulación de las que están fuera de su control.

Por último, la emoción de sentir celos la experimentamos cuando vemos a una persona como una amenaza hacia la posibilidad de continuar recibiendo afecto de una persona a la que nos sentimos apegados emocionalmente. A nivel fisiológico el cuerpo reacciona de forma similar a la emoción de rabia. A nivel conductual pueden aparecer conductas de rivalidad. La reorganización familiar ante la incorporación de un nuevo miembro o la comparación con el grupo de iguales pueden ser motivo de celos en los niños de 3 a 12 años. A nivel educativo tanto la familia como el educador puede ayudar a hacer consciente la visión subjetiva del propio niño proporcionándole alternativas más objetivas en la forma de interpretar la situación que desencadena el sentimiento de celos.

Incluimos también en la educación de la conciencia emocional en edades de 6 a 8 años la reflexión de los niños sobre la posibilidad de sentir dos emociones sucesivas y diferentes – por ejemplo, primero alegría y después tristeza- ante una misma situación.

Entre los 8 y 10 años continuamos desarrollando la conciencia de las emociones anteriores (básicas, complejas y estéticas) y ampliamos el vocabulario emocional con otras emociones complejas como la aversión y humor. La aversión entendida como aquella emoción que sentimos cuando estamos cerca de algo, alguien o incluso de alguna idea que nos resulta “indigesta”. El humor entendido como la buena disposición en que uno se encuentra para emprender actividades.

El dominio del lenguaje emocional nos va a permitir distinguir entre palabras que los niños pueden utilizar en un principio como sinónimas (por ejemplo, miedo y ansiedad) pero que si profundizamos en ellas podemos delimitar su diferenciación. Así mismo el niño puede “jugar” a clasificar las emociones que conoce en agradables o desagradables, semejantes o contrarias. Dado que a nivel cognitivo, se observa un avance en la comprensión de la posibilidad de experimentar dos emociones a la vez de la misma tipología (las dos emociones son agradables o desagradables) ante una misma situación (Ortiz, 1999) podemos introducir la posibilidad de la simultaneidad de la vivencia de dos o más emociones.

Si bien a los 6 - 7 años, la comprensión infantil del orgullo y la vergüenza decíamos que va unida al reconocimiento del impacto sobre el adulto, sobre los 8 años, los niños empiezan a verse a sí mismos como agentes desde el “yo” y aunque la autoridad continúa siendo el adulto la van incorporando en su yo interno. El niño de 8-10 años puede verbalizar que se siente orgulloso o avergonzado de sí mismo mientras que los más pequeños dicen que son los adultos los que se sienten orgullosos o avergonzados de ellos. Un estilo educativo que emplea el razonamiento más que el castigo frente a las conductas inadecuadas del niño le está ayudando a experimentar y prever la culpa y va a ser fundamental en la regulación de la conducta.

Por último en edades de 10 a 12 años proponemos ampliar el vocabulario emocional introduciendo las emociones que se consideran familia de las emociones básicas. La familia de una emoción básica es un conjunto de emociones de la misma especificidad, cuya diferencia reside en al intensidad o en matices sutiles (Bisquerra, 2000). A continuación presentemos de forma esquemática las emociones que pueden considerarse familia de las emociones que hemos desarrollado en edades anteriores.

EMOCIONES DESAGRADABLES
Ira.- rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
Miedo.- temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
Ansiedad.- angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Tristeza.- depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
Vergüenza.- culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
Aversión.- hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.
EMOCIONES AGRADABLES
Alegría.- entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento,

gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.

Humor.- provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad.

Amor.- afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, gratitud.

Una ampliación de vocabulario emocional supone también desarrollar la cuarta categoría en la clasificación de las emociones que propone Bisquerra: el concepto de emociones ambiguas – que incluye emociones como sorpresa, esperanza o compasión-. Podemos describirlas como emociones ambiguas en cuanto pueden ser agradables o desagradables en función de la situación que las provoca. La sorpresa suele ser una emoción muy breve en el tiempo puesto que se acompaña enseguida de la vivencia de una segunda emoción. Concienciar al niño de ello sirve para reflexionar sobre la inmediatez en la sucesión de dos o más emociones ante una misma situación. En el caso de la esperanza, cuando sentimos esperanza es que nuestra situación no es la que deseamos pues esperamos que cambie. Referente a la compasión, hay que remarcar que significa sentir las mismas emociones que la otra persona. Es agradable sentir que empatizamos con sentimientos de otras personas porque nos moviliza a actuar, a sentirnos útiles. Pero si nos identificamos tanto con los sentimientos del otro ello puede impedirnos encontrar la distancia emocional óptima para ayudarle. Por tanto la compasión nos paraliza, nos hace sentir impotentes, incapaces de ayudar al otro. En este sentido la emoción de compasión sería desagradable y podemos llegar a evitar sentirla, es decir, no escuchar a los otros para protegernos de la emoción desagradable de la compasión que nos paraliza y no nos permite ir más allá y actuar.

Otro contenido a desarrollar siguiendo con el desarrollo cognitivo de esta franja de edad es la capacidad de comprender la posibilidad de experimentar dos emociones a la vez pero totalmente contradictorias (alegría y rabia) ante una misma situación.

También consideramos interesante que los alumnos de ciclo superior puedan identificar y reflexionar sobre los componentes de la respuesta emocional (cognitivo, fisiológico y comportamental), incidiendo sobretodo en el componente comportamental de las emociones que nos llevará a que sean capaces de distinguir entre la expresión observable y la experiencia encubierta. Todo ello facilitará que puedan reconocer las emociones en los demás y favorecerá la relación social con los otros tan importante en esta etapa preadolescente.

Por último consideramos que los alumnos pueden llegar a definir que entendemos por emoción para una utilización adecuada del concepto como una actividad global que sirve de síntesis del currículum de conciencia emocional desarrollado a lo largo de la etapa de Infantil y Primaria.

CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL	3 - 6	6 - 8	8 - 10	10 -12
Las emociones de tristeza, miedo, rabia, alegría, amor-estima, humor, felicidad a partir de la comunicación verbal y no verbal en los demás.	X			
Las emociones de tristeza, alegría, miedo, rabia, amor-estima, humor, felicidad a partir de la comunicación verbal y no verbal en uno mismo.	X			
La expresión de las emociones a nivel verbal y no verbal a partir de situaciones reales o imaginadas.	X			
La identificación de las reacciones comportamentales que nos provocan las emociones.	X			
El reconocimiento de las emociones estéticas.	X			
Las emociones de orgullo, vergüenza, sorpresa, ansiedad, celos en los otros.		X		
La conciencia de las propias emociones de orgullo, vergüenza, celos, ansiedad, sorpresa.		X		
La toma de conciencia de la subjetividad de las emociones en uno mismo.		X		
La posibilidad de sentir dos emociones sucesivas ante una misma situación ya sean de la misma topología o diferentes.		X		
La identificación de dos emociones de la misma topología ante una situación			X	
La clasificación de las emociones en positivas y negativas.			X	
La distinción entre miedo y angustia			X	
La incorporación de la aversión en la clasificación de las emociones			X	
La ampliación del vocabulario emocional introduciendo la familia de las emociones				X
El reconocimiento de las emociones ambiguas de compasión, sorpresa y esperanza				X
La toma de conciencia de la posibilidad de experimentar, ante una misma situación, dos emociones simultaneas contradictorias				X
La identificación de los componentes de la respuesta emocional				X
La definición del concepto de emoción				X

Tabla 1. Desarrollo de los contenidos en educación de la conciencia emocional entre los 3 y los 12 años.

EL DESARROLLO Y EDUCACIÓN DE LAS HABILIDADES DE REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES EN NIÑOS DE 3 A 12 AÑOS

Podemos definir la regulación emocional como la capacidad de regular las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber posponer las gratificaciones (López Cassà, 2003). La regulación permite la posibilidad de reinterpretar las vivencias

subjetivas ante una situación o bien la posibilidad de ampliar nuestro repertorio de estrategias para controlar nuestra conducta, es decir, para regular su intensidad y duración. Podríamos traducir la regulación como el arte de ser capaz de calmarse, de adecuar socialmente nuestra conducta actuando sobre el componente cognitivo y conductual de las emociones (Ribes et al., 2005).

La necesidad de desarrollar desde las primeras edades el control sobre las reacciones emocionales ha sido ampliamente investigada relacionando el sentimiento de capacidad de control con el nivel de autoestima. El niño que se siente capaz de controlar los actos derivados de sus emociones se siente más competente, mejor consigo mismo. Por otro lado, la gestión de las emociones está directamente relacionada con el grado de socialización del niño y un inadecuado control afecta tanto a la adaptación escolar, familiar como social. Por tanto, aprender a regular la conducta ampliando las estrategias de afrontamiento de las emociones negativas prevendrá en edades posteriores comportamientos de riesgo ante situaciones adversas como puedan ser el fracaso escolar, la muerte de un familiar o la violencia de los compañeros.

En el desarrollo evolutivo y educativo de la regulación emocional los estudios destacan la importancia tanto de factores cognitivos como ecológicos.

En la etapa infantil, a nivel cognitivo Sroufe (1995) por ejemplo, señala como el lenguaje a través del juego simbólico es una herramienta decisiva para la regulación emocional dado que sirve para expresar sentimientos vitales (miedo, ansiedad..) en un contexto controlado.

Por otro lado y desde una perspectiva ecológica y social autores como Lucha de Tena, Rodríguez y Sureda (2000) y Carpena (2001) señalan la importancia del adulto como mediador en la regulación emocional mostrando el sistema de valores que hará sentir al niño miembro de una sociedad en la que se establecen normas necesarias para su funcionamiento. La coherencia en los modelos de valores de los adultos es un elemento clave para ayudar al niño a desarrollar sus propios valores -el yo moral- y decidir que conductas quiere regular.

A nivel educativo el control emocional requiere el aprendizaje de patrones de respuesta rápida para actuar ante situaciones en que podrían darse respuestas impulsivas. El aprendizaje de estas estrategias de control deben estar integradas en el contexto de la vida diaria para que se den de forma espontánea (Goleman, 1997). Como estrategias de control destacamos el papel del lenguaje interno o utilización del habla privada para la dirección de la propia conducta (Meichenbaum y Asarnow, 1979).

A nivel de contenidos a desarrollar en situaciones educativas, interesa que los niños de Educación Infantil se hagan conscientes de las estrategias que utilizan ellos mismos y los otros para controlar las emociones negativas o desagradables (tristeza, miedo, rabia). Interesa reflexionar sobre la necesidad de esforzarse en el control de la propia acción para poder convivir con los otros, sobre las posibles consecuencias de nuestros actos.

Los niños de la etapa infantil acostumbran a regular las emociones actuando sobre la modificación de la situación problema, es decir, intentando influir sobre las personas o cosas que provoca la emoción, llorando, agrediendo, evitando..., sería el afrontamiento

centrado en el problema (Ortiz, 1999). A partir de su experiencia interesa ampliar y/o generalizar las estrategias reguladoras hacia aquellas que se centren en la modulación del propio estado emocional. Para ello el currículum en regulación emocional propone el desarrollo y generalización de cuatro estrategias: a) la búsqueda de ayuda en los otros, b) la relajación, c) la distracción conductual y d) la reestructuración cognitiva.

La búsqueda de ayuda es una de las estrategias que más utilizan espontáneamente los niños y niñas de esta edad. Buscan el consuelo y la ayuda especialmente de los padres para poder regular sus emociones desagradables. Se trata de afianzar y generalizar esta estrategia en el contexto escolar desarrollando las habilidades comunicativas adecuadas.

La relajación es otra de las técnicas más utilizadas en Educación Infantil. Aprender a relajarse puede servir para dominar emociones. Concienciar desde bien pequeños del beneficio de la respiración y la distensión de músculos es una estrategia que puede transferirse más adelante a cualquier situación.

Mediante la distracción conductual y visual el niño redirige la atención introduciendo alguna actividad diferente (cantar, correr, pintar...). La distracción se utiliza frecuentemente en situaciones de demora de gratificaciones que producen sentimiento de frustración.

La reestructuración cognitiva consiste en modificar la interpretación subjetiva que hace el niño de las situaciones vividas a partir de la incorporación de interpretaciones más objetivas introducidas por el adulto o lo que es lo mismo, sustituir los pensamientos negativos o poco adecuados por otros más positivos. En esta etapa el niño partirá del modelo verbal del adulto para imitarlo. En este período evolutivo el niño imita lo que el adulto expresa, por ejemplo, mediante la repetición de frases (puedo controlarme, no pienso enfadarme, tranquilo...) es una técnica que bien puede iniciarse en los primeros años para integrarse más tarde gracias al desarrollo cognitivo.

A partir de los 6 años el niño puede diferenciar entre emoción real y emoción aparente, esto es, puede ocultar sus emociones reales (Harris, 1989). Ello es posible gracias a la comprensión de las normas de expresión introducidas por el adulto. Para enmascarar la emoción se requiere según Harris la capacidad cognitiva de operar simultáneamente con dos visiones diferentes de lo que está ocurriendo, el estado real de la situación y el que se finge ante un observador. A diferencia de los niños de 4 y 5 años, a los 6 años se es capaz de comprender la intención de engañar y su efecto en el otro. Comprenden que la expresión externa y la emoción que se experimenta no tienen porque coincidir. Esta diferenciación les puede hacer conscientes de que su estado emocional no puede cambiarse solo cambiando su conducta o su expresión externa. Para cambiar realmente una emoción ha de cambiarse la situación inmediata o los procesos mentales que están asociados a la emoción, es decir, ha de cambiar la evaluación subjetiva que el sujeto hace de la emoción experimentada. No se trata de eliminar o reprimir las emociones desagradables sino de hacerlas conscientes para intervenir en las consecuencias negativas que provoca una reacción emocional impulsiva. La represión de la emoción consiste en intentar eliminar de la conciencia las ideas o interpretaciones que nos provocan emociones desagradables. Ello puede llevar al niño a un bloqueo emocional que le impida manifestar que le está pasando y utilizar un canal psicósomático. Es inevitable sentir rabia, tristeza, miedo, ansiedad, etc. El sentir emociones desagradables no repercute en nuestra relación con los otros sino nuestras competencias para

gestionarlas. Ofrecer la oportunidad de aprender a regular su conducta permite ampliar el repertorio de estrategias para controlarse, es decir, regular la intensidad y duración de las reacciones emocionales desagradables.

El afrontamiento de las emociones desagradables no se centrará tanto en intentar modificar la acción de los adultos – más propio de los 3, 4 y 5 años- sino en gestionar el propio estado emocional utilizando estrategias de regulación interna con o sin ayuda del adulto. El niño sabe que si hace algo puede cambiar el estado emocional. Ello es posible gracias a la experiencia de observar como las emociones pierden intensidad con el tiempo si dejamos de pensar en el hecho o situación que las motivó. A la vez se dan cuenta de que una emoción posterior puede actuar moderando la emoción que se provocó con anterioridad. Cuando por ejemplo el niño siente la emoción de tristeza sabe que se puede moderar dedicándose de manera deliberada a una actividad asociada con emociones positivas.

La distracción conductual como estrategia de regulación, ya introducida en la etapa infantil con ayuda del adulto, puede empezar a ser utilizada por el niño de forma espontánea. La premisa implícita es que la conciencia tiene una capacidad limitada, y ocupándola con un contenido se limita la posibilidad de acceso de otros contenidos desagradables a nivel emocional. También se dan cuenta que pueden evitar las situaciones que les producen emociones desagradables escogiendo los juegos, compañeros, actividades familiares, etc.

Se trata de tomar conciencia de la relación entre pensamiento, emoción y acción para gestionar el pensamiento a través del lenguaje interno. Ello permitirá intervenir sobre los procesos cognitivos y las creencias siendo capaces de reinterpretar las vivencias subjetivas ante una situación de forma más objetiva. Es lo que llamamos el reencuadramiento y la planificación en la resolución de problemas interpersonales con la ayuda del adulto. A partir de esta nueva interpretación más objetiva de la situación, que puede pasar por la aceptación de la propia responsabilidad en la situación conflictiva con los otros, puede planificarse diferentes alternativas previendo sus consecuencias, es el pensamiento consecuencial.

En el estudio de Fuentes, López, Eceiza y Aguirrezabala (2003) sobre predictores emocionales de la aceptación de los compañeros a los 8 años se resalta la regulación emocional como una de las principales variables predictoras de la aceptación de los iguales y por tanto de socialización. También son varias las investigaciones que demuestran que hay una relación positiva, en niños preadolescentes, entre la educación emocional y las habilidades sociales, pues los niños con buenas estrategias de control de las emociones negativas son considerados socialmente competentes por parte de maestros y de compañeros (Pons, Harris y Doudin, 2003).

Así como en edades tempranas –etapa infantil y ciclo inicial- es de suma importancia la figura del adulto como mediador en la regulación emocional (Luca de Tena, Rodriguez y Sureda, 2000; Carpena, 2001), se considera que a partir de los 10 años pueden utilizar estrategias de regulación sin ayuda del adulto (López et al., 1999). A medida que avanza la escolarización primaria los niños, no dependen tanto del adulto y se dirigen hacia sus compañeros buscando consuelo, apoyo o apaciguamiento y cada vez son más capaces de regular su vida emocional controlando y seleccionando las situaciones a las que se enfrentan.

Consideramos fundamental educar la regulación de las emociones en esta edad pues tal como afirma López et al. (1999:259) “*si bien es cierto que las estrategias de regulación del adolescente comienzan a ser elevadas también es cierto que a veces se ven desbordadas por el nivel de estrés que el adolescente debe afrontar y no es garantía de que las utilice*”. Es en este sentido que creemos conveniente dotar al preadolescente del máximo de estrategias de regulación para que más adelante las pueda utilizar en la adolescencia, y a lo largo de toda la vida.

Las estrategias de regulación que proponemos se han trabajado en los ciclos anteriores pero con ayuda del adulto, ahora, en el ciclo superior, se introducen sin ayuda del adulto, y son las siguientes:

- Distanciamiento temporal: Distracción conductual (la distracción cognitiva ha estado introducida en ciclos anteriores)
- Reestructuración cognitiva
- Reencuadre y planificación de la resolución del problema
- Aceptar la propia responsabilidad

El distanciamiento temporal consiste en dejar pasar un tiempo desde la situación/estímulo que provoca nuestra emoción (rabia, ansiedad,...) hasta nuestra respuesta. Esto nos permite poder valorar más objetivamente lo ocurrido. El tiempo puede ir desde unos minutos hasta días, dependiendo de la situación. Este tiempo puede ocuparse haciendo actividades placenteras, es decir, para ayudarnos a hacer un distanciamiento utilizaremos la *distracción conductual* y/o también podemos ocuparlo pensando en otros aspectos, a lo que le llamaremos *distracción cognitiva*. Según Harris (1992) el niño puede intentar acelerar el proceso de reducción que ocurriría normalmente, olvidando de forma deliberada el acontecimiento con carga emocional o dejando de pensar en él.

La técnica de reestructuración cognitiva consiste en sustituir los pensamientos desagradables o derrotistas por otros positivos. Supone un cambio en la manera de pensar, el mirar las cosas desde otro punto de vista, por lo general más objetivo o neutral. La reestructuración cognitiva permite a las personas actuar de manera más eficiente, sirve de estrategia base para aplicar a otras estrategias cognitivas, desarrollar el pensamiento paso a paso, mejorar nuestra percepción cognitiva, aprender a discernir entre las prioridades, los intereses y los objetivos, ir más lejos de lo obvio, inmediato.

La reestructuración cognitiva está muy ligada al reencuadre y planificación de la resolución del problema: ante un conflicto es necesario analizarlo y buscar una solución satisfactoria. La reestructuración cognitiva es una buena aliada en estos casos: dar una nueva dimensión al problema, plantearlo desde un punto de vista diferente y encontrar algún aspecto positivo a esta situación.

Esta nueva mirada de la situación también nos ayuda a aceptar la propia responsabilidad: en determinados casos aceptar la parte de responsabilidad que podamos tener en un conflicto nos ayuda a reducir la emoción negativa (por ejemplo: rabia) al mínimo. Estaríamos de acuerdo en señalar que todos tienen parte de razón en un conflicto, así debemos valorar y aceptar la posibilidad que la "culpa" no únicamente sea del otro.

La práctica de estas estrategias y la reflexión de su idoneidad es lo que llevará al niño de 10-12 años a saber distinguir la estrategia de regulación más conveniente para cada una de las experiencias que los niños viven en su vida diaria, en función de la singularidad individual.

CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL: ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN	3-6	6-8	8-10	10-12
La relajación	Con ayuda			
El hablar y buscar ayuda a los otros	Con ayuda		Sin ayuda	
La distracción conductual	Con ayuda	Sin ayuda		
La reestructuración cognitiva	Con ayuda			Sin ayuda
La distracción cognitiva			Con ayuda	Sin ayuda
El reencuadre y la planificación en la resolución de problemas		Con ayuda		Sin ayuda
El distanciamiento				Sin ayuda
La aceptación de la propia responsabilidad		Con ayuda		Sin ayuda

Tabla 2. Desarrollo de los contenidos en educación de la regulación emocional entre los 3 y los 12 años.

EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA EN LA ETAPA ESCOLAR

En este período de los 3-12 años el niño inicia la configuración de la autoestima con la formación del autoconcepto. Por ello, definiremos en primer lugar el término autoconcepto, el cual se refiere al conjunto de características o rasgos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás. Sería la parte más cognitiva de nuestro “yo”, aquella que hemos integrado como seres únicos. La construcción del autoconcepto, por su relación con el desarrollo cognitivo, se forma a lo largo de la vida y varía notablemente con la edad y las experiencias sociales vividas (Hidalgo y Palacios, 2001). No será hasta aproximadamente los 8-10 años cuando incorporará el concepto que los demás tienen de uno.

Entre los 3 y 4 años los niños se suelen definir a sí mismos describiendo características concretas y observables, especialmente atributos relacionados con su aspecto físico (soy alto, rubio, tengo los ojos verdes) o bien describiendo las actividades que realizan (me gusta ir a nadar, no me gusta salir a pasear), no obstante, algunos niños suelen utilizar ciertos rasgos más psicológicos (siempre hago lo que me pide mamá).

En este periodo el autoconcepto suele cambiar, es arbitrario y poco coherente ya que está determinado por las experiencias vividas. En edades de 3 a 6 años aparece muy ligada a vivencias concretas, es decir, un niño o una niña pueden tener una autoestima “física” alta y una “académica” baja. A más edad, más diversificación y complejidad de la autoestima. Pero no será hasta los 7-8 años que los diferentes niveles de autoestima serán más objetivos. Poco a poco, los niños deberán desarrollar una valoración positiva por lo que se refiere a las diferencias individuales y promocionar de este modo, la actitud de tolerancia y aceptación a la diversidad humana.

La imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) contribuirá al desarrollo de la autoestima que se define como el sentimiento que cada persona tiene de su propio valor y competencia, es el aspecto evaluado del “yo” (Hidalgo y Palacios, 2001). La autoestima define si me siento satisfecho o no, contento o descontento, si me respeto tal y cómo soy.

Entendemos por autoestima equilibrada aquella adaptada a las propias características, con dosis importantes de valoración positiva, de confianza en nuestras posibilidades, con conocimiento de las dificultades, etc. Esta dimensión de identidad personal facilita la salud mental, el éxito profesional y académico y la posibilidad de establecer relaciones sociales constructivas (Bassedas, Huguet y Solé, 1998).

Coincidimos con Palacios y Oliva (1991) cuando remarcan el papel relevante de la familia y de las personas próximas significativas para la configuración de una autoestima equilibrada. El niño necesita sentirse valorado, querido, aceptado por estas personas, que confíen en sus posibilidades, se interesen por las cosas que le pasan, le estimulen, le valoren los logros, le hagan cumplir los acuerdos y las normas establecidas a partir del razonamiento, dictadas con firmeza pero también con cierta flexibilidad, adecuadas a sus posibilidades, claras, coherentes y accesibles. En definitiva, el niño debe percibir e interiorizar una valoración positiva de sí mismo, tener un sentimiento de seguridad y confianza, e ir consolidando una imagen positiva.

A partir de los 6 años y en comparación a los años anteriores, las personas significativas no solo son la familia sino también los compañeros, maestros, monitores, etc. Los niños son capaces de describir su aspecto físico teniendo en cuenta a los demás. Para el desarrollo de un autoconcepto y autoestima de forma equilibrada los niños deberán conocer cuales son sus capacidades y sus preferencias, pero también sus limitaciones, aceptándolas y valorándolas. En este proceso, será de vital importancia cómo nos ven los demás y que nos transmiten.

En el marco familiar y escolar, será determinante un equilibrio entre el sentimiento de éxito y fracaso del niño. Debemos prestar atención al nivel de dificultad de las tareas y a la capacidad de esfuerzo personal de cada niño. Las investigaciones sobre el desarrollo de la autoestima apuntan una relación directa entre autoestima y el lugar de control interno o el sentimiento de control personal sobre nuestras actuaciones (Hidalgo y Palacios, 2001). Es decir, aquello que nos pasa ha de interpretarse como consecuencia de nuestra voluntad y decisión. Es lo que llamamos autodeterminación. Así es importante que el niño asuma la experiencia de éxito como resultado de su esfuerzo y compromiso con la tarea. De esta manera podrá motivarse ante los nuevos retos educativos.

En determinadas ocasiones, en los aprendizajes escolares se puede situar al niño respecto de un pretendido grupo homogéneo como diferente. El niño que se siente diferente y es visto por el grupo como distinto puede ser motivo de rechazo y a menudo se le etiqueta. Actitud que solo favorece la aparición de prejuicios. El papel del profesor en estos casos es determinante dado que como mediador, puede desarrollar dinámicas que eviten actitudes de rechazo a la diferencia. Asimismo generar dinámicas en las que el niño valore sus propias cualidades y gustos ante el grupo, y el grupo las reconozca, es una forma de incluir la diversidad como factor de crecimiento personal.

Entre los 8-10 años, los niños empiezan a atender a elementos internos. Las descripciones de uno mismo a nivel psicológico tienen que ver con sus preferencias y pueden implicar comparaciones entre lo que les gusta ahora y en el pasado del tipo todo o nada (antes me gustaba / ahora no me gusta) aceptar el hecho que lo que yo hago, pienso o digo no gusta a todo el mundo (Schaffer, 2002). Aparece además la conciencia

de la competencia ligada a los aprendizajes escolares y a la relación con los otros (competencia social) reflexionando sobre las cualidades y limitaciones que me reconocen los demás e identificando las personas que me aprecian y me valoran.

En este periodo el niño goza de mayor objetividad, respecto a sus capacidades y por este motivo, es una etapa óptima para trabajar el respeto hacia uno mismo y hacer frente al sentimiento de fracaso. Factores que si se tienen en cuenta en el proceso de aprendizaje contribuyen a la mejora de la autoestima. Pues una autoestima adecuada equivale a tener unas expectativas realistas sobre sí mismo, a desarrollar la capacidad de fluir y adoptar una actitud positiva ante la vida. La confianza, la autonomía, la iniciativa, el afán de logro y la identidad son componentes de un buen autoconcepto o autoestima (Traveset 2000). Aspectos todos ellos que posibilitan un mayor bienestar subjetivo, que redundan en un mayor bienestar social.

Son muchos los autores que consideran el autoconcepto y la autoestima como un tema central del funcionamiento personal con gran incidencia en el desempeño escolar. Quizás porque juzgarse y valorarse a uno mismo incide directamente sobre nuestra conducta, el concepto que tenemos de nuestra valía e influye en nuestra vida, tanto como aceptar la responsabilidad de los propios actos, ideas y asumir, uno mismo, la responsabilidad del control de su vida.

A partir de los diez años, sigue siendo importante la comparación con los demás para definirse, pero en esta etapa se consideran sobre todo aquellas características personales que influyen en las relaciones sociales o que determinan su imagen ante los demás. Para la propia valoración hacen generalizaciones basándose en un conjunto de rasgos y olvidando otros, cuando una concepción multidimensional de la autoestima integra componentes académicos, físicos y sociales y la entendemos como la interacción de mi valoración con la de los otros significativos, de la imagen que los otros nos devuelven, de las experiencias de éxito y fracaso y de los procesos de comparación social.

También en esta etapa es preciso aceptar la responsabilidad de sus actos, ideas, como sentimiento de control de su vida, para un correcto desarrollo de la autoestima.

Las incertidumbres en lo físico, lo cognitivo y lo afectivo-social generadas por los cambios de la pubertad producen un descenso en la valoración personal hacia los 11-13 años, para mejorar a lo largo de la adolescencia (López et al,1999).

Nos hemos centrado en el aspecto físico por la importancia que se le atribuye en la preadolescencia y adolescencia. Trabajamos la autoestima física desde un punto de vista global, es decir, no centrándose en solo aspecto y olvidando los otros, para ello consideramos necesario filtrar los estereotipos de los medios de comunicación.

Para sentirse uno mejor consigo mismo puede proporcionarse pequeñas recompensas: comprarse algo, premiarse con alguna actividad extraordinaria, permitirse algún capricho, etc.

CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN DE LA AUTOESTIMA	3-6	6-8	8-10	10-12
La expresión de las cualidades de uno mismo a nivel físico y personal	X			
Identificación de las cualidades de las personas que nos rodean	X			
Reconocimiento gradual de los propios gustos y preferencias	X			

Desarrollo de una valoración positiva de las diferencias entre las personas	X			
Identificación de las personas que me quieren: mi familia	X			
Aceptación de las propias cualidades y limitaciones		X		
Reconocimiento de las propias cualidades y limitaciones		X		
Resolución de los desafíos de las actividades de vida cotidiana		X		
Valoración del esfuerzo personal		X		
El etiquetaje como favorecedor de la aparición de prejuicios		X		
Utilización de estrategias para otros valoren mis habilidades personales		X		
Aceptación del hecho que lo que yo hago, pienso o digo no gusta a todo el mundo			X	
Reflexión acerca de las cualidades y limitaciones que me reconocen los demás			X	
Identificación de las personas que me quieren: los amigos			X	
El respeto hacia uno mismo			X	
Desarrollo de estrategias para hacer frente al sentimiento de fracaso			X	
Diferenciación entre el concepto autoestima y autoconcepto				X
Aceptación de la responsabilidad de mis actos, ideas, como sentimiento de control de mi vida				X
Diferenciación de la autoestima a nivel físico, social y académico				X
Identificación de los indicadores de un nivel de autoestima adecuado				X
El uso de pequeñas satisfacciones para sentirnos mejor				X

Tabla 3. Desarrollo de los contenidos en educación del autoconcepto y autoestima entre los 3 y los 12 años.

LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS 3-12 AÑOS

Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal (Monjas y de la Paz, 2000). Requieren de un control eficaz de las reacciones emocionales de los demás, interacción fluida, control efectivo de las relaciones (Goleman, 1995). En definitiva, constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. El trabajo de las habilidades socioemocionales, según Teixidor (2001), predispone a la persona a una orientación positiva hacia los otros, a colaborar y a impulsar la vida colectiva encarrilando las dificultades. Lo que le permitirá relacionarse de forma satisfactoria con otras personas, mejorar su calidad de vida y su bienestar subjetivo (GROP, 1998).

Se hace necesario plantear estrategias de intervención educativa que ayuden a los alumnos a ampliar su repertorio de competencias sociales. Sólo así los dotaremos de recursos para afrontar con unas garantías de éxito las complejas relaciones interpersonales. Hemos dividido este bloque, en tres apartados: *habilidades de comunicativas, de autoafirmación y de resolución de conflictos*.

Diversos estudios han analizado el poder predictivo de la competencia social en la aceptación de los niños por sus compañeros mientras que la impulsividad y la conducta agresiva se asocia al rechazo de los compañeros (Rubin, Bukowski y Parker, 1998). Según Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria y López, (2002), los niños más competentes a nivel social y mejor aceptados son sociables, amistosos, cooperativos, sensibles y prosociales con sus iguales y disponen de buenas estrategias para iniciar interacciones y resolver conflictos, considerando el punto de vista de los otros. Ello redundará en un sentimiento de satisfacción respecto a sus relaciones sociales que beneficia el nivel de autoestima.

En la etapa infantil, de 3 a 6 años, las habilidades sociales básicas que nos planteamos trabajar hacen referencia a la conversación (escuchar, iniciar una conversación, preguntar sobre lo que no sabemos, respetar el turno de palabra, dar las gracias, presentarse, dar y recibir cumplidos, pedir permiso, saludar y despedirse), a la autoafirmación (pedir ayuda para realizar algunas actividades) y también a la resolución de conflictos (ayudar a los otros, aceptar normas de convivencia, pensamiento alternativo, compartir juguetes, materiales...). Consideramos que así se desarrollan habilidades de relación tales como comunicación asertiva, respeto, colaboración y empatía...todas ellas necesarias para la resolución de conflictos interpersonales.

En cuanto al desarrollo moral de los niños entre 6 y 8 años se da un progreso del nivel caracterizado por el egocentrismo –etapa moral heterónoma- al reconocimiento de los intereses y necesidades de los otros a partir de la reciprocidad (Kohlberg, 1992). Su funcionamiento reside en la idea de intercambio “yo cumpliré las normas si los otros también las cumplen”. Es la etapa de desarrollo de la cognición social que Selman (1980) denomina social informativa y que vendría a decir “bueno, los otros tienen su punto de vista pero deberían sentirse como yo si tuvieran la misma información”. Se empiezan a interesar por los juegos reglados y por seguir las normas para conseguir sus intereses. El grupo de iguales empieza a tomar fuerza y de ahí el interés progresivo del niño en formar parte. Pensamos que es importante desarrollar relaciones basadas en la igualdad y el respeto mutuo como prevención de posibles relaciones de dependencia hacia las figuras líder del grupo. El papel de la participación desde la cooperación es fundamental en la mediación social tanto entre iguales como con el adulto. A través del trabajo cooperativo el niño aprende a discutir, repartir roles, aceptar responsabilidades en el grupo, formular preguntas, opinar, reconocer la opinión y evaluar argumentos de otros. La toma de perspectiva respecto a las propias opiniones permite acceder a logros sociocognitivos como la empatía, negociación o la discusión para la reflexión.

Consideramos que partir de los 6-8 años ya puede empezar a trabajarse el desarrollo de un estilo asertivo (competencias que llamamos de autoafirmación ante el grupo y de resolución de conflictos) como son la competencia de saber decir no, disculparse, reconocer a los otros, responder a las bromas y participar desde la cooperación.

En cuanto al desarrollo moral de los niños entre 8 y 10 años siguiendo Kohlberg (1992) nos situamos en un estadio II –etapa moral individualista- de propósito instrumental e intercambio: se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades, dejar a otros hacer lo mismo.

En el ciclo medio de la educación primaria, o sea entre los 8 y 10 años, se trataría de mejorar las habilidades comunicativas adquiridas además de hacerse entender, tener en cuenta a la otra persona cuando le explicamos algo, formular una queja, etc. En cuanto a

las habilidades sociales de autoafirmación en esa etapa sería interesante el desarrollo de habilidades para hacer frente a las presiones del grupo, por ejemplo, a decir no, cuando no deseamos hacer algo, mediante técnicas como el disco rayado, el banco de niebla, etc. El aprendizaje de estas estrategias le permitirá tener recursos para cuando sea un preadolescente u adolescente a no ceder, tan fácilmente al menos, a las presiones de grupo de iguales. Otro tipo de habilidades que se puede ir introduciendo es el desarrollar la capacidad para afrontar una acusación. En cuanto a la resolución de conflictos, dotarles de estrategias mediante las cuáles pueden hacer frente a la exclusión grupal, el saber ganar y a la vez el saber perder.

En la etapa preadolescente consideramos fundamental trabajar la empatía, es decir, como ponerse en el lugar del otro para poder entender su perspectiva y a partir de ahí, adaptar nuestra interacción con él.

La mayoría de investigaciones apuntan la empatía –definida como la capacidad para comprender los sentimientos y reacciones de una persona- como requisito básico para poder relacionarse con los demás. En este sentido, el niño, desde que nace, está preparado para pasar de una perspectiva egocéntrica a una social (Shaffer, 2002). El avance en la capacidad para ponerse en el punto de vista de los otros concede al niño la posibilidad de analizar, comprender y apreciar no sólo las conductas manifiestas de los otros, sino también los sentimientos y los motivos que les mueven, comprendiendo que pueden ser distintos de los suyos (López, et al. 1999).

También es importante que sepan defender sus propios derechos y opiniones de forma asertiva, en este sentido se analizarán los diferentes estilos comunicativos (asertivo, agresivo y pasivo) para que tomaran conciencia de ellos, incidiendo en la importancia de la comunicación no verbal y sobretodo en el beneficio de la asertividad.

Entendemos por estilo asertivo aquel que permite a las personas ejercer sus propios derechos sin negar los de los otros. Para enriquecer los estilos de comunicación proponemos incidir en la técnica de la escucha activa. Finalmente el último objetivos sería que los alumnos valorasen positivamente el hecho de respetar ideas, opiniones, etc., como valor de convivencia fundamental y como enriquecimiento personal al considerar los puntos de vista de los otros para construir o reconstruir el propio, como reflexión personal.

CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	3-6	6-8	8-10	10-12
Comunicación				
Escucha (mantener la atención en conversaciones cortas)	X			Escucha activa
Inicio de una conversación	Grupo de iguales y familia			
Preguntas sobre lo que no conocemos o entendemos	X			
El respeto por el turno de palabra	X			
El dar las gracias	X			
El dar y recibir elogios	X			
El cómo pedir permiso	X			
El hecho de presentarse				
Saludos y despedidas	X			
El cómo mantener una conversación		X		

Disculpas: cómo pedir las		X		
La expresión de la estima al otro		X		
El cómo presentar a otras personas		X		
Hacerse entender (tener en cuenta al otro cuando tú explicas algo)			X	
Formulación de quejas			X	
Estilos comunicativos				X
El hecho de compartir ideas y opiniones				X
Comunicación verbal y no verbal				X
Autoafirmación				
La destreza de pedir ayuda	X			
La respuesta a las bromas		X		
La habilidad de saber decir no		X		
El cómo hacer frente a las presiones del grupo			X	
El desarrollo de la capacidad de responder a una acusación			X	
La defensa de los derechos y las opiniones propias				X
Resolución de conflictos				
El acto de ayudar a los otros: amigos, hermanos, familia	X			
La aceptación de normas de convivencia	X			
El pensamiento alternativo	X			
La acción de compartir algo	Dejar y pedir: objetos, juegos, juguetes...			Ideas, opiniones, aficiones ...
El desarrollo de actitudes cooperativas		X		
La participación en las actividades		X		
Estrategias para hacer frente a la exclusión grupal			X	
El saber ganar y el saber perder			X	
La empatía: ponerse al lugar del otro				X

Tabla 4. Desarrollo de los contenidos en educación de las habilidades socioemocionales entre los 3 y los 12 años.

LAS HABILIDADES DE VIDA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Las habilidades de vida se pueden definir como la capacidad de establecer una relación intrapersonal satisfactoria, es decir, de llevarse bien con uno mismo. Sería la capacidad para experimentar bienestar subjetivo en las cosas que hacemos diariamente en la escuela, en el tiempo libre, con los amigos, en la familia y en las actividades sociales. Se trata de ofrecer recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, superando las posibles insatisfacciones o frustraciones. Ello conlleva la necesidad de desarrollar desde las primeras edades actitudes positivas hacia el cambio, la flexibilidad, las diferentes alternativas en la solución de un problema, la importancia de la toma de las propias decisiones.

El niño entre los 3 y los 6 años, a través de su inmersión en el contexto social y escolar, ha de aprender a funcionar con el máximo de autonomía, a valerse por sí mismo, integrando una serie de hábitos que le ayuden a conseguir el máximo nivel de calidad de vida en un futuro (hábitos de higiene corporal, orden en las cosas, distribución del tiempo...). Ello comportará la autorregulación del esfuerzo como requisito indispensable

en el progreso hacia la autonomía y como resultado positivo del esfuerzo, la gratificación o satisfacción con uno mismo. El éxito del aprendizaje o hábito conseguido generará optimismo y confianza para iniciar nuevos retos.

En este proceso de motivación para crecer, para conseguir cada vez mayores niveles de autonomía, el papel del adulto será básico dado que ha de ofrecer espacios de vida que ofrezcan la ayuda necesaria para que ello sea posible, evitando tanto la sobreprotección como las situaciones que dificulten demasiado conseguir el éxito. Esto es, el adulto ha de crear rutinas para organizar la vida cotidiana buscando un equilibrio afectivo entre la proximidad y la distancia de modo que el niño vaya asumiendo sus propias responsabilidades. La responsabilidad personal y la autonomía han de educarse como el hábito de cumplir con el deber. Según Marina (2003) el niño tiene que saber que su deber es pensar las cosas y resolver los problemas por él mismo contando con el apoyo emocional del adulto.

Pensar las cosas y resolver sus problemas conlleva la necesidad de desarrollar desde las primeras edades actitudes positivas hacia el cambio, la flexibilidad, las diferentes alternativas en la solución de un problema, la importancia de la toma de decisiones. En este sentido, potenciar la creatividad a través de las artes plásticas, el optimismo o el sentido crítico es formar personas preparadas para afrontar los cambios y las transiciones que deberán asumir a lo largo de la vida.

Así, hemos incluido en el currículum sobre habilidades de vida en la educación infantil aspectos relacionados con la autonomía personal en las actividades básicas, el orden, la actitud positiva hacia el cambio, la organización del tiempo, el desarrollo de la creatividad y los hábitos saludables que incluyen el esfuerzo como parte importante del proceso.

Es relevante también en el ámbito escolar la evolución, estudiada por Martín Covington (Velasco, 2000), de la comprensión que tienen los niños y niñas de la relación entre el esfuerzo, la capacidad y el logro que se produce desde la infancia hasta la adolescencia: inicialmente esfuerzo es sinónimo de capacidad; de los 6 a los 10 años el esfuerzo se complementa con el factor capacidad innata; a partir de los 10 años algunos toman mal que su trabajo se vuelva más duro y requiera más tiempo, por lo que comienzan a desarrollar hábitos de postergar o evitar el trabajo; y a partir de los 13 años se vuelven pesimistas sobre sus posibilidades de éxito. Ante este problema, la mejor intervención es la prevención y la supervisión, y el apoyo familiar y la enseñanza de la habilidad de administración del tiempo (recursos de salud mental, que evita el estrés y aumenta eficacia laboral), así como cultivar aficiones, pues contribuyen a crear hábitos de trabajo. La persona que se conoce y se entiende va descubriendo la forma de hacer que le es propia, rentabiliza sus esfuerzos y la hace sentirse a gusto con ella misma (Teixidor, 2001).

Entre los 6-8 años es un buen momento para diferenciar aquello que conseguimos con y sin esfuerzo para hacernos conscientes de la diferencia. Aprovechando su interés por la inclusión en el grupo de iguales ofrecemos al niño responsabilidad y participación en la creación de normas, lo que llamamos disciplina autogestionada, tanto en el aula como en casa. Ello proporciona oportunidades para aprender la importancia de seguirlas tanto a nivel individual como grupal. Las expectativas que un niño tenga con respecto al

resultado de su acción van a condicionar directamente la motivación y el esfuerzo para llevarla a cabo.

Es a partir de los 8 años cuando el niño es capaz de tener en cuenta varios puntos de vista a la vez y coordinarlos, defendiendo sus intereses y valorando los de los demás. Kohlberg (1982) lo denomina juicio moral, entendiéndolo como un proceso de razonamiento a través del cual resolvemos dilemas morales, una evolución cognitiva que permite reflexionar sobre nuestros valores, ordenarlos en una jerarquía y tomar decisiones.

A partir de los 8-12 años las habilidades de vida que se pueden ir incorporando estarían relacionadas con la motivación (personal y académica), favorecer la búsqueda autónoma de información y recursos, desarrollar una actitud positiva hacia la propia salud, tomar conciencia de los valores sociales y de los valores personales, desarrollar la autocrítica constructiva.

A continuación les presentamos un cuadro resumen en el que se reseñan qué habilidades sociales y de vida, se incorporan en cada ciclo educativo (inicial, medio y superior) de la enseñanza primaria.

CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN DE LAS HABILIDADES DE VIDA	3-6	6-8	8-10	10-12
Diferenciar las actividades realizadas en días escolares y festivos	X			
Desarrollar la actitud positiva frente a los cambios	X			
Desarrollar la creatividad mediante las artes plásticas	X			
Desarrollar hábitos saludables	X			
Habituar al orden en las cosas como estrategia de organización	X			
Desarrollar la autonomía en las actividades básicas de la vida diaria	X			
Diferenciar entre suerte y esfuerzo personal		X	X	
Aprender a disfrutar de las actividades que hacemos		X		
Aceptar el error		X		
Desarrollar los hábitos de estudio		X		
Organizar el tiempo libre			X	
Desarrollar el espíritu crítico delante los medios de comunicación			X	
Valorar la familia como un elemento clave en momentos difíciles			X	
Descubrir la motivación: personal, profesional y académica				X
Favorecer al búsqueda autónoma de Información y Recursos				X
Desarrollar una actitud positiva hacia la propia salud				X
Tomar conciencia de los valores sociales y personales				X
Desarrollar la autocrítica constructiva				X

Tabla 5. Desarrollo de los contenidos en educación de las habilidades de vida los 3 y los 12 años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bassedas, E., Huguet, T, y Solé, I. (1998). *Aprendre i ensenyar en l'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21,1, 7-43.
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a Primària*. Universitat de Vic: Eumo.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Garrido, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Madrid: Síntesis.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GROP (1998). Orientación para la prevención y el desarrollo humano. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Cap. XIX (pp. 281-298). Barcelona: Praxis.
- Harris, L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza
- Hidalgo, V y Palacios, J. (2001). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación*. 1. Psicología evolutiva, 257-280. Madrid: Alianza Editorial.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Cisspraxis.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. Y Ortiz, M. J. (Coords) (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Luca De Tena, C., Rodríguez, R. I., Sureda, I. (2000). *Programa de habilidades sociales en la ESO*. Málaga: Aljibe.
- Marina, J. A. (2003). Educación para el esfuerzo. *Aula de innovación educativa*, 120, 12-14.
- Meichenbaum, D. Y Asarnow, K. (1979). Cognitive-behavioral modification and metacognitive development: implications for the classroom. En P.C. Kendall y S.D. Hollon (Eds). *Cognitive-behavioral interventions: theory, research and precedures*. New York: Academic Press.
- Monjas, M. I. y de la Paz González. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Ortiz, M.J. (1999). El desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Ortiz, M.J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I. y López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 183-94.
- Perinat, A. (1997). *Desenvolupament en l'etapa d'educació primària (6 a 12 anys)*. Barcelona: UOC.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pons, F., Harris, P.L., Doudin, P. A. (2003). Enseñar a comprender les emocions. *Suports*, 7, 1, 44-53.
- Ribes, R.; Bisquerra, R.; Agulló, M.J.; Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículo emocional en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17,1, 5-18.
- Rubin, K.H., Bukowski, W. Y Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon y N. Eisenberg (eds.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3. Social emotional and personality development, 619-700. N.Y.: John Wiley and Sons.
- Schaffer, D.R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. USA: Thomson
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Orlando, FL: Academic Press.
- Sroufe, A (1995). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press.
- Teixidor, M. (2001). ¿Qué se ha de aprender en las escuelas de 3-12?. *Aula de innovación educativa*, 101, 79-83.
- Traveset, M. (2000). Educación emocional. Estrategias de intervención. *Aula de Innovación educativa*, 89,15-20.
- Ventosa, J.J. (2000). *La inteligencia emocional*. [En línea: <http://boj.pntic.mec.es/lbarrioc/utilidades/intelemo.html>. Última actualización: julio 2005].