

Educación Socioemocional

Educación Primaria



Mtro. Ramón Solórzano Robledo



Ramón Solórzano Robledo

Formación Académica

- Licenciado en Pedagogía
- Maestría en Educación
- Doctorado en Educación (en curso)

Experiencia Profesional

- Tallerista
- Capacitador
- Especialista en CENEVAL
- Asesor Técnico Pedagógico
- Profesor de Educación Primaria
- Profesor de Educación Superior
- Panelista para el análisis de temas educativos
- Coordinador de Evaluaciones para docentes y alumnos
- Colaborador en el diseño de Programas Estatales coordinados por el INEE
- Diseñador y editor de exámenes estatales para la evaluación de los aprendizajes

Índice

Introducción.....	4
Propuesta organizacional del taller.....	5
Antecedentes.....	6
Referencias teórico – conceptuales.....	10
Aprendizajes clave para la educación integral.....	22
Las emociones.....	30
Estrategias para lograr que el niño sea menos impulsivo.....	33
Bibliografía.....	48

Introducción

Buitrón, S. & Navarrete, P. (2008) señala que la educación emocional, es entendida como el desarrollo planificado y sistemático de programas educativos que promueven la inteligencia emocional, aparece como una respuesta consecuente y acertada a las necesidades planteadas. Es un complemento indispensable de desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental en la prevención de problemáticas sociales.

Actualmente, el sistema educativo mexicano, considera a la educación socioemocional como uno de sus ejes que le permiten a través del trabajo realizado por los docentes, el desarrollo de habilidades que le permitirán al estudiante conocer sus emociones, interactuar de forma más adecuada con sus compañeros y en sociedad.

El Taller de Educación Socioemocional está dirigido a docentes, así como educadores, normalistas y pedagogos en formación, con el propósito de fortalecer las competencias profesionales en materia de educación socioemocional, a través de la revisión de bibliografía especializada, videos y ejercicios que le permitan intervenir con estudiantes de educación primaria, así como integrar estrategias a su planeación didáctica mensual.

Propuesta del taller

Tiempo aproximado	Temas	Técnica	Evaluación
15 minutos	Presentación y propósito del taller	Socialización	Participación
30 minutos	Antecedentes	Lectura comentada	Participación
30 minutos	Referencias teórico - conceptuales	Lectura individual	Participación
30 minutos	Aprendizajes clave para la educación integral	Revisión de videos y socialización de información	Participación
30 minutos	Las emociones	Elaboración de láminas	Láminas
30 minutos	Estrategias para lograr que el niño sea menos impulsivo, aumente su autocontrol y sus aptitudes sociales	Explicación de una estrategia	Participación
30 minutos	Producto del taller	Elaboración de la planeación de una sesión.	Planeación didáctica

I.- ANTECEDENTES

En el contexto social de los años noventa, surgió el concepto de inteligencia emocional.

Esta explicó ciertos aspectos del comportamiento humano asociados a la inteligencia, pero que no respondían exclusivamente al aspecto cognitivo, sino que implicaban también a las emociones.

En 1990, Mayer y Salovey fueron los primeros en acuñar el término de “inteligencia emocional”, definiéndola como “la forma de inteligencia social que implica la capacidad de supervisarse a uno mismo y a otros, sus sentimientos y emociones, para diferenciar entre ellos y utilizar esta información para conducir el pensamiento y la acción”.

En otras palabras, la inteligencia emocional se entiende como una habilidad para reconocer, percibir y valorar las propias emociones, así como para regularlas y expresarlas en los momentos adecuados y en las formas pertinentes.

Ya Howard Gardner, en 1983, había planteado la no existencia de una inteligencia única fundamental para el éxito en la vida. Postulaba un amplio espectro de inteligencias con siete variedades claves, entre las que se incluían las inteligencias “intrapersonal” e “interpersonal”. Las tesis de Gardner abrieron, en cierto modo, el desarrollo de una línea que afirmaba la importancia de los elementos afectivos, emocionales y sociales en el desarrollo de la persona, así como en el éxito que pudiera obtener en su interacción con el entorno.

En 1990, Salovey incluyó las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de inteligencia emocional. Señaló, asimismo, cinco capacidades fundamentales:

1. Conocer las propias emociones: reconocer un sentimiento mientras ocurre.
2. Manejar las emociones: manejar los sentimientos para que sean los adecuados.
3. Encontrar la motivación: ordenar las emociones al servicio de un objetivo mayor, desarrollando la capacidad de “automotivarse”.
4. Reconocer las emociones de los demás: la empatía.
5. Manejar las relaciones: manejar las emociones de los demás dentro del contexto interpersonal y social. Estas habilidades se relacionan al liderazgo y la eficacia interpersonal.

Posteriormente, en 2002, Goleman propuso un modelo de inteligencia emocional que incluyó cuatro aptitudes agrupadas en dos grandes tipos de competencias: la personal y la social. La primera impactaría directamente en el tipo de relación que uno entabla consigo mismo; en la segunda, la competencia social definiría el tipo de vínculos que se establecen con los otros. De forma esquemática, se presenta a continuación el contenido de cada uno de estos dominios:

1. Competencias personales:

a. Conciencia de uno mismo: comprender profundamente las emociones, fortalezas y debilidades, valores y motivaciones. Se sustenta en el desarrollo de tres habilidades: la conciencia emocional, la valoración personal y la confianza en uno mismo.

b. Autogestión: regular los afectos y emociones para actuar con lucidez y claridad, según las demandas de cada situación. En tal sentido, además de la capacidad de regular la expresión de las emociones, se necesitan habilidades como la transparencia, la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes y responder con iniciativa y optimismo, y la orientación hacia el logro a través del esfuerzo.

2. Competencia social:

a. Conciencia social: ser capaces de comprender los sentimientos ajenos y tomarlos en cuenta durante el proceso de toma de decisiones. Se resalta el rol de la empatía, pero se requiere también del desarrollo de habilidades complementarias, como la facultad de tomar conciencia en la organización de los grupos humanos y la actitud de servicio.

b. Gestión de las relaciones: regular las emociones de las otras personas; inspirarlas y movilizarlas en la dirección adecuada. Para ello, resulta indispensable ser capaz de establecer vínculos auténticos y duraderos, gestionar los conflictos, y trabajar en equipo en favor de los cambios deseables.

La educación emocional y el rol del docente

Siendo la finalidad de la educación formar estudiantes emocionalmente competentes (capaces de reconocer y manejar sus emociones), y, por lo tanto, de relacionarse con los demás de forma adecuada y pacífica, surge el planteamiento de una educación emocional como forma de implicar al proceso educativo en la búsqueda de este logro.

La educación emocional comprende la promoción del desarrollo de las competencias emocionales antes planteadas, a través de una programación sistemática y progresiva, de acuerdo a las edades de los alumnos que,

idealmente, se traslapen con la currícula y acompañen al aprendizaje de conocimientos y habilidades. En los colegios, dicha aproximación se hace necesaria desde el nivel muy elemental hasta el egreso de los estudiantes; es decir, en todos los niveles de la educación y en todas las etapas de desarrollo.

Esta intervención, enfocada al desarrollo afectivo y mediada por la educación, ya no debe circunscribirse a actividades aisladas, como las realizadas en la “hora de tutoría”.

Corresponde, más bien, al acto educativo en sí. Resulta transversal a la práctica docente, por lo que ya no son solo los tutores los encargados de trabajar los temas afectivos, sino también todos los maestros que interactúen con alumnos.

El docente emocionalmente inteligente es, entonces, el encargado de formar y educar al alumno en competencias como el conocimiento de sus propias emociones, el desarrollo del autocontrol y la capacidad de expresar sus sentimientos de forma adecuada a los demás.

Para que el profesor se encuentre preparado para asumir este reto, es necesario, en primer lugar, que piense en su propio desarrollo emocional: solo entonces estará apto para capacitarse y adquirir herramientas metodológicas que le permitan realizar esta labor. Se sabe que es imposible educar afectiva y moralmente a estudiantes si no se cuenta con una estructura de valores clara, además de un cierto dominio de las propias emociones.

El desarrollo de los recursos emocionales del docente debe ser el primer paso para emprender este cambio educativo. El maestro emocionalmente inteligente debe contar con los suficientes recursos emocionales que acompañen el desarrollo afectivo de sus alumnos. Con ello, establece un vínculo saludable y cercano con ellos, comprende sus estados emocionales, y les enseña a conocerse y a resolver los conflictos cotidianos de forma conciliadora y pacífica.

Por otra parte, es necesario recordar que las emociones juegan un papel central en las interacciones sociales, así como en el comportamiento en todos los entornos. Por ejemplo, en el aula, tanto el maestro como los estudiantes experimentan diversas emociones: alegría, cólera, tristeza, miedo, vergüenza, impotencia, satisfacción, aburrimiento, etc. Es decir, el flujo de los afectos es constante y refleja el mundo interno de los estudiantes, así como su estado anímico y su disposición para el aprendizaje.

Un maestro emocionalmente inteligente debe percibir este movimiento afectivo para dirigirlo de forma provechosa para el aprendizaje, basándose en su capacidad interpersonal y liderazgo. Un maestro motivador, conciliador y con buen

sentido del humor tendrá un impacto positivo en sus alumnos. Por el contrario, un maestro poco tolerante, rígido y con escaso manejo anímico puede afectar negativamente el clima del aula.

Definitivamente, convertirse en docentes emocionalmente inteligentes es un reto. No solo demanda espacios y tiempos de capacitación y trabajo; también implica un compromiso que trasciende el plano laboral, comprendiendo el plano afectivo y personal. El mundo interno del maestro se mueve: debe crecer como persona, conocerse a sí mismo, y enfrentar sus miedos y conflictos. Esta experiencia, en algunos casos, podría evaluarse como “amenazadora” y ser desarrollada con angustia, alimentando las resistencias. Pese a ello, resulta indispensable dar el primer paso.

II.- REFERENCIAS TEÓRICO - CONCEPTUALES

De acuerdo con Choliz, M. (2005) Todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello con independencia de la cualidad hedónica que generen. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal.

Según Reeve (1994), la emoción tiene tres funciones principales:

- a. Funciones adaptativas
- b. Funciones sociales
- c. Funciones motivacionales

II.1. Funciones adaptativas.

Quizá una de las funciones más importantes de la emoción sea la de preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizandó la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado. Plutchik (1980) destaca ocho funciones principales de las emociones y aboga por establecer un lenguaje funcional que identifique cada una de dichas reacciones con la función adaptativa que le corresponde.

De esta manera será más fácil operativizar este proceso y poder aplicar convenientemente el método experimental para la investigación en la emoción.

Tabla 1: Funciones de las emociones (tomado de Plutchik, 1980)

<i>Lenguaje subjetivo</i>	<i>Lenguaje funcional</i>
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

La relevancia de las emociones como mecanismo adaptativo ya fue puesta de manifiesto por Darwin (1872/1984), quien argumentó que la emoción sirve para facilitar la conducta apropiada, lo cual le confiere un papel de extraordinaria relevancia en la adaptación.

II.2. Funciones sociales.

Puesto que una de las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición de las conductas apropiadas, la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal. Izard (1989) destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial. Emociones como la felicidad favorecen los vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira pueden generar repuestas de evitación o de confrontación. De cualquier manera, la expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos que facilitan la realización de las conductas apropiadas por parte de los demás.

La propia represión de las emociones también tiene una evidente función social. En un principio se trata de un proceso claramente adaptativo, por cuanto que es socialmente necesaria la inhibición de ciertas reacciones emocionales que podrían alterar las relaciones sociales y afectar incluso a la propia estructura y funcionamiento de grupos y cualquier otro sistema de organización social.

No obstante, en algunos casos, la expresión de las emociones puede inducir el los demás altruismo y conducta prosocial, mientras que la inhibición de otras puede producir malos entendidos y reacciones indeseables que no se hubieran producido en el caso de que los demás hubieran conocido el estado emocional en el que se encontraba (Pennebaker, 1993). Por último, si bien en muchos casos la revelación de las experiencias emocionales es saludable y beneficiosa, tanto porque reduce el trabajo fisiológico que supone la inhibición (Pennebaker, Colder y Sharp, 1990) como por el hecho de que favorece la creación de una red de apoyo social ante la persona afectada (House, Landis y Umberson, 1988), los efectos sobre los demás pueden llegar a ser perjudiciales, hecho éste que está constatado por la evidencia de que aquéllos que proveen apoyo social al afligido sufren con mayor frecuencia trastornos físicos y mentales (Coyne, Kessler, Tal, Turnbull, Wortman y Greden, 1987).

II.3. Funciones motivacionales

La relación entre emoción y motivación es íntima, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada, dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada.

Una conducta "cargada" emocionalmente se realiza de forma más vigorosa. Como hemos comentado, la emoción tiene la función adaptativa de facilitar la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia. Así, la cólera facilita las reacciones defensivas, la alegría la atracción interpersonal, la sorpresa la atención ante estímulos novedosos, etc. Por otro, dirige la conducta, en el sentido que facilita el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en función de las características alguedónicas de la emoción.

La función motivacional de la emoción sería congruente con lo que hemos comentado anteriormente, de la existencia de las dos dimensiones principales de la emoción: dimensión de agrado-desagrado e intensidad de la reacción afectiva.

La relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras.

II.4.- Emociones básicas

Una de las cuestiones teóricas actuales más relevantes, al mismo tiempo que más controvertidas, en el estudio de la emoción es la existencia, o no, de emociones básicas, universales, de las que se derivarían el resto de reacciones afectivas. La asunción de la existencia de tales emociones básicas deriva directamente de los planteamientos de Darwin y significaría que se trata de reacciones afectivas innatas, distintas entre ellas, presentes en todos los seres humanos y que se expresan de forma característica (Tomkins, 1962, 1963; Ekman, 1984; Izard, 1977). La diferencia entre las mismas no podría establecerse en términos de gradación en una determinada dimensión, sino que serían cualitativamente diferentes.

Según Izard (1991), los requisitos que debe cumplir cualquier emoción para ser considerada como básica son los siguientes:

- Tener un sustrato neural específico y distintivo.
- Tener una expresión o configuración facial específica y distintiva.
- Poseer sentimientos específicos y distintivos.
- Derivar de procesos biológicos evolutivos.
- Manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas.

Según este mismo autor, las emociones que cumplirían estos requisitos son: placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio. Considera como una misma emoción culpa y vergüenza, dado que no pueden distinguirse entre sí por su expresión facial. Por su parte, Ekman, otro de los autores relevantes en el estudio de la emoción, considera que son seis las emociones básicas (ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo), a las que añadiría posteriormente el desprecio (Ekman, 1973; 1989, 1993; Ekman, O'Sullivan y Matsumoto, 1991a y b).

Como hemos comentado, la cuestión de la existencia de emociones básicas es un tema controvertido, sobre el que no existe todavía el suficiente consenso entre los investigadores. Ortony y Turner (1990) señalan que no existen tales emociones básicas a partir de las cuales puedan construirse todas las demás, ya que cada autor propone un número y unas emociones determinadas que no suelen coincidir con las que proponen otros investigadores. Si realmente existieran emociones básicas claramente distintivas no debería existir tal desconcierto. Para Ortony y Turner (1990) existen dos corrientes principales que abordan las emociones básicas. Una biológica, que defiende que las emociones básicas han permitido la adaptación al medio, se encuentran en diferentes culturas y debe haber un

sustrato neurofisiológico común entre las emociones básicas de los mamíferos, e incluso de los vertebrados. La otra corriente, psicológica, defiende que todas las emociones se pueden explicar en función de emociones irreducibles. Ambas concepciones están muy relacionadas y su distinción es fundamentalmente didáctica.

Felicidad	
Características	La felicidad favorece la recepción e interpretación positiva de los diversos estímulos ambientales. No es fugaz, como el placer, sino que pretende una estabilidad emocional duradera (Delgado, 1992).
Instigadores	-Logro, consecución exitosa de los objetivos que se pretenden. -Congruencia entre lo que se desea y lo que se posee, entre las expectativas y las condiciones actuales y en la comparación con los demás (Michalos, 1986)
Actividad fisiológica	-Aumento en actividad en el hipotálamo, septum y núcleo amigdalino (Delgado, 1992) -Aumento en frecuencia cardiaca, si bien la reactividad cardiovascular es menor que en otras emociones, como ira y miedo (Cacioppo y cols., 1993). -Incremento en frecuencia respiratoria (Averill, 1969)
Procesos cognitivos implicados	-Facilita la empatía, lo que favorecerá la aparición de conductas altruistas (Isen, Daubman y Norwicki, 1987) -Favorece el rendimiento cognitivo, solución de problemas y creatividad (Isen y Daubman, 1984), así como el aprendizaje y la memoria (Nasby y Yando, 1982). -Dicha relación, no obstante, es paradójica, ya que estados muy intensos de alegría pueden enlentecer la ejecución e incluso pasar por alto algún elemento importante en solución de problemas y puede interferir con el pensamiento creativo (Izard, 1991).
Función	-Incremento en la capacidad para disfrutar de diferentes aspectos de la vida. -Genera actitudes positivas hacia uno mismo y los demás, favorece el altruismo y empatía (Isen, Daubman y Norwicki, 1987). -Establecer nexos y favorecer las relaciones interpersonales (Izard, 1991) -Sensaciones de vigorosidad, competencia, trascendencia y libertad (Meadows,1975) -Favorece procesos cognitivos y de aprendizaje, curiosidad y flexibilidad mental (Langsdorf, Izard, Rayias y Hembree, 1983).
Experiencia subjetiva	-Estado placentero, deseable, sensación de bienestar. -Sensación de autoestima y autoconfianza (Averill y More, 1993).

Ira	
Características.	La ira es el componente emocional del complejo <i>AHI</i> (Agresividad-Hostilidad-Ira). La hostilidad hace referencia al componente cognitivo y la agresividad al conductual. Dicho síndrome está relacionado con trastornos psicofisiológicos, especialmente las alteraciones cardiovasculares (Fdez-Abascal y Martín, 1994a,b).
Instigadores	<ul style="list-style-type: none"> -Estimulación aversiva, tanto física o sensorial, como cognitiva (Berkowitz, 1990) -Condiciones que generan frustración (Miller, 1941), interrupción de una conducta motivada, situaciones injustas (Izard, 1991), o atentados contra valores morales (Berkowitz, 1990). -Extinción de la operante, especialmente en programas de reforzamiento continuo (Skinner, 1953) -Inmovilidad (Watson, 1925), restricción física o psicológica (Campos y Stenberg, 1981)
Actividad fisiológica	<ul style="list-style-type: none"> -Elevada actividad neuronal y muscular (Tomkins, 1963). -Reactividad cardiovascular intensa (elevación en los índices de frecuencia cardíaca, presión sistólica y diastólica) (Cacioppo y cols., 1993).
Procesos cognitivos implicados	<ul style="list-style-type: none"> -Focalización de la atención en los obstáculos externos que impiden la consecución del objetivo o son responsables de la frustración (Stein y Jewett, 1986). -Obnubilación, incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de procesos cognitivos.
Función	<ul style="list-style-type: none"> -Movilización de energía para las reacciones de autodefensa o de ataque (Averill, 1982). -Eliminación de los obstáculos que impiden la consecución de los objetivos deseados y generan frustración. Si bien la ira no siempre concluye en agresión (Lemerise y Dodge, 1993), al menos sirve para inhibir las reacciones indeseables de otros sujetos e incluso evitar una situación de confrontación.
Experiencia subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> -Sensación de energía e impulsividad, necesidad de actuar de forma intensa e inmediata (física o verbalmente) para solucionar de forma activa la situación problemática. -Se experimenta como una experiencia aversiva, desagradable e intensa. Relacionada con impaciencia.

Miedo	
Características.	<p>El miedo y la ansiedad quizá sean las emociones que han generado mayor cantidad de investigación y sobre las que se han desarrollado un arsenal de técnicas de intervención desde cualquier orientación teórica en psicología. El componente patológico son los trastornos por ansiedad están relacionados con una reacción de miedo desmedida e inapropiada. Es una de las reacciones que produce mayor cantidad de trastornos mentales, conductuales, emocionales y psicósomáticos. La distinción entre ansiedad y miedo podría concretarse en que la reacción de miedo se produce ante un peligro real y la reacción es proporcionada a éste, mientras que la ansiedad es desproporcionadamente intensa con la supuesta peligrosidad del estímulo (Bermúdez y Luna, 1980; Miguel-Tobal, 1995).</p>
Instigadores	<ul style="list-style-type: none"> -Situaciones potencialmente peligrosas o EC's que producen RC de miedo. Los estímulos condicionados a una reacción de miedo pueden ser de lo más variado y, por supuesto, carecer objetivamente de peligro. -Situaciones novedosas y misteriosas, especialmente en niños (Schwartz, Izard y Ansul, 1985). -Abismo visual (Gibson y Walk, 1960) en niños, así como altura y profundidad (Campos, Hiatt, Ramsay, Henderson y Svejda, 1978) -Procesos de valoración secundaria que interpretan una situación como peligrosa (Lazarus, 1977, 1991a). -Dolor y anticipación del dolor (Fernández y Turk, 1992) -Pérdida de sustento (Watson, 1920) y, en general, cambio repentino de estimulación.
Actividad fisiológica	<p>-Aceleración de la frecuencia cardiaca, incremento de la conductancia y de las fluctuaciones de la misma (Cacioppo y cols., 1993).</p>
Procesos cognitivos implicados	<ul style="list-style-type: none"> -Valoración primaria: amenaza. Valoración secundaria: ausencia de estrategias de afrontamiento apropiadas (Lazarus, 1993). -Reducción de la eficacia de los procesos cognitivos, obnubilación. Focalización de la percepción casi con exclusividad en el estímulo temido.

Función	<p>-Facilitación de respuestas de escape o evitación de la situación peligrosa. El miedo es la reacción emocional más relevante en los procedimientos de reforzamiento negativo (Pierce y Epling, 1995).</p> <p>-Al prestar una atención casi exclusiva al estímulo temido, facilita que el organismo reaccione rápidamente ante el mismo.</p> <p>-Moviliza gran cantidad de energía. El organismo puede ejecutar respuestas de manera mucho más intensa que en condiciones normales. Si la reacción es excesiva, la eficacia disminuye, según la relación entre activación y rendimiento (Yerkes y Dodson, 1908).</p>
Experiencia subjetiva	<p>-Se trata de una de las emociones más intensas y desagradables. Genera aprensión, desasosiego y malestar.</p> <p>-Preocupación, recelo por la propia seguridad o por la salud.</p> <p>-Sensación de pérdida de control.</p>

Tristeza	
Características	-Aunque se considera tradicionalmente como una de las emociones displacenteras, no siempre es negativa (Stearns, 1993). Existe gran variabilidad cultural e incluso algunas culturas no poseen palabras para definirla.
Instigadores	-Separación física o psicológica, pérdida o fracaso (Camras y Allison, 1989) -Decepción, especialmente si se han desvanecido esperanzas puestas en algo. -Situaciones de indefensión, ausencia de predicción y control. Según Seligman (1975) la tristeza aparece después de una experiencia en la que se genera miedo debido a que la tristeza es el proceso oponente del pánico y actividad frenética. -Ausencia de actividades reforzadas y conductas adaptativas (Lewinsohn, 1974) -Dolor crónico (Sternbach, 1978, 1982)
Actividad fisiológica	-Actividad neurológica elevada y sostenida (Reeve, 1994). -Ligero aumento en frecuencia cardíaca, presión sanguínea y resistencia eléctrica de la piel (Sinha, Lovallo y Parsons, 1992).
Procesos cognitivos implicados	-Valoración de pérdida o daño que no puede ser reparado (Stein y Levine, 1990). -Focalización de la atención en las consecuencias a nivel interno de la situación (Stein y Jewett, 1986). -La tristeza puede inducir a un proceso cognitivo característico de depresión (tríada cognitiva, esquemas depresivos y errores en el procesamiento de la información), que son, según Beck, los factores principales en el desarrollo de dicho trastorno emocional (Beck, 1983)
Función	-Cohesión con otras personas, especialmente con aquéllos que se encuentran en la misma situación (Averill, 1979). -Disminución en el ritmo de actividad. Valoración de otros aspectos de la vida que antes de la pérdida no se les prestaba atención (Izard, 1991). -Comunicación a los demás que no se encuentra bien y ello puede generar ayuda de otras personas (Tomkins, 1963), así como apaciguamiento de reacciones de agresión por parte de los demás (Savitsky y Sim, 1974), empatía, o comportamientos altruistas (Huebner e Izard, 1988).
Experiencia subjetiva	-Desánimo, melancolía, desaliento. -Pérdida de energía

Sorpresa	
Características	-Se trata de una reacción emocional neutra, que se produce de forma inmediata ante una situación novedosa o extraña y que se desvanece rápidamente, dejando paso a las emociones congruentes con dicha estimulación (Reeve, 1994).
Instigadores	-Estímulos novedosos débiles o moderadamente intensos, acontecimientos inesperados. -Aumento brusco de estimulación. -Interrupción de la actividad que se está realizando en ese momento.
Actividad fisiológica	-Patrón fisiológico característico del reflejo de orientación: disminución de la frecuencia cardíaca, -Incremento momentáneo de la actividad neuronal.
Procesos cognitivos implicados	-Atención y memoria de trabajo dedicadas a procesar la información novedosa. -Incremento en general de la actividad cognitiva.
Función	-Facilitar la aparición de la reacción emocional y conductual apropiada ante situaciones novedosas. Eliminar la actividad residual en sistema nervioso central que pueda interferir con la reacción apropiada ante las nuevas exigencias de la situación (Izard, 1991). -Facilitar procesos atencionales, conductas de exploración e interés por la situación novedosa (Berlyne, 1960). -Dirigir los procesos cognitivos a la situación que se ha presentado (Reeve, 1994).
Experiencia subjetiva	-Estado transitorio. Aparece rápidamente y de duración momentánea hasta para dar paso a una reacción emocional posterior. -Mente en blanco momentáneamente. -Reacción afectiva indefinida, aunque agradable. Las situaciones que provocan sorpresa se recuerdan no tan agradables como la felicidad, pero más que emociones como ira, tristeza, asco o miedo (Izard, 1991). -Sensación de incertidumbre por lo que va a acontecer.

Asco	
Características	<p>El asco es una de las reacciones emocionales en las que las sensaciones fisiológicas son más patentes. La mayoría de las reacciones de asco se generan por condicionamiento interoceptivo. Está relacionado con trastornos del comportamiento, tales como la anorexia y bulimia, pero puede ser el componente terapéutico principal de los tratamientos basados en condicionamiento aversivo, tales como la técnica de fumar rápido (Becoña, 1985).</p>
Instigadores	<p>-Estímulos desagradables (químicos fundamentalmente) potencialmente peligrosos o molestos.</p> <p>-EC's condicionados aversivamente. Los EI's suelen ser olfativos o gustativos.</p>
Actividad fisiológica	<p>-Aumento en reactividad gastrointestinal</p> <p>-Tensión muscular</p>
Función	<p>-Generación de respuestas de escape o evitación de situaciones desagradables o potencialmente dañinas para la salud. Los estímulos suelen estar relacionados con la ingesta de forma que la cualidad fundamental es olfativa u olorosa (Darwin, 1872/1984), si bien los EC's pueden asociarse a cualquier otra modalidad perceptiva (escenas visuales, sonidos, etc.)</p> <p>-A pesar de que algunos autores restringen la emoción de asco a estímulos relacionados con alimentos en mal estado o potencialmente peligrosos para la salud (Rozin y Fallon, 1987), lo cierto es que esta reacción emocional también se produce ante cualquier otro tipo de estimulación que no tenga por qué estar relacionada con problemas gastrointestinales. Incluso puede producirse reacción de asco ante alimentos nutritivos y en buen estado.</p> <p>-Potenciar hábitos saludables, higiénicos y adaptativos (Reeve, 1994).</p>
Experiencia subjetiva	<p>-Necesidad de evitación o alejamiento del estímulo. Si el estímulo es oloroso o gustativo aparecen sensaciones gastrointestinales desagradables, tales como náusea.</p>

III.- APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL

La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida. (SEP, 2018, p.518).

III.1 Propósitos para la educación primaria

1. Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas.
2. Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa.
3. Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social.
4. Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad.
5. Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás.
6. Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas.

(SEP, 2018, p.520).

III.2.- Enfoque pedagógico

Las emociones

La emoción es un componente complejo de la psicología humana. Se conforma de elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones, especialmente las secundarias (o los sentimientos), también son aprendidas y moduladas por el entorno sociocultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan. Su función principal es causar en nuestro organismo una respuesta adaptativa, ya sea través de sensaciones de rechazo o huida, o bien de acercamiento y aceptación.

Las emociones se pueden clasificar en emociones básicas de respuesta instintiva como la ira, la alegría, la tristeza, el miedo, el asco o la sorpresa, y en emociones secundarias o sentimientos que conllevan un componente cognitivo y cultural que complejiza su expresión y entendimiento como por ejemplo la gratitud, el respeto, el perdón, la benevolencia, la contemplación estética o bien la envidia, los celos, el odio, la frustración, la venganza, entre otros. De ahí que para algunos autores, tanto las emociones básicas como las secundarias, se clasifiquen en dos grandes categorías: las positivas o constructivas que producen estados de bienestar, o las negativas o aflictivas que producen estados de malestar.

ESPECIFICIDAD DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

En la educación primaria, la Educación Socioemocional está diseñada como un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y las niñas, desarrollan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades, que les permitirán comprender y manejar las propias emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. En particular se busca que los alumnos de este nivel escolar, desarrollen habilidades y estrategias para la expresión e identificación consciente de las emociones, la regulación y gestión de las mismas, el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; así como adquirir estrategias para trabajar la tolerancia a la frustración y lograr postergar las recompensas inmediatas. Con ello se busca que los alumnos comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados

emocionales impulsivos o aflictivos, y logren hacer de la vida emocional un detonante para la motivación, el aprendizaje y la construcción de relaciones sociales respetuosas y positivas a través del diálogo.

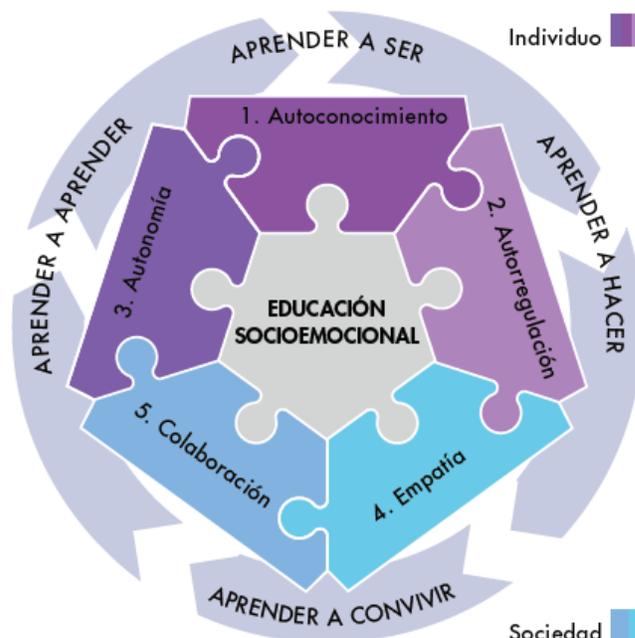
Es importante subrayar que entre los seis y los doce años de edad los niños y adolescentes se encuentran en el proceso de desarrollar y reafirmar su autonomía y capacidad de agencia, de ahí que adicionalmente la Educación Socioemocional durante esta etapa escolar favorece el poder reconocer, apreciar y fomentar todo aquello que contribuye al bienestar personal y colectivo, así como a desarrollar una plena autoestima para conducirse con conciencia de sí mismo, seguridad, respeto, y robustecer con ello el sentido de autoeficacia y el ejercicio de la autonomía a través de la participación, la colaboración y la comunicación asertiva.

Finalmente, dado que los alumnos de este nivel escolar se encuentran en una etapa de construcción y valoración de su identidad cultural y social, la Educación Socioemocional es también el proceso mediante el cual aprenderán a reconocer y valorar la diversidad sociocultural, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social. En este sentido, esta educación contribuye en esta etapa de la vida a la formación de ciudadanos responsables, libres, incluyentes y solidarios; capaces de superar el individualismo y construir un ambiente de comunidad a través de trabajar la empatía como un mecanismo que permite tejer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas.

III.3.- Descripción de los organizadores curriculares

El área de Educación Socioemocional propone cinco dimensiones que, en conjunto, guían tanto el enfoque pedagógico como las interacciones educativas:

1. Autoconocimiento
2. Autorregulación
3. Autonomía
4. Empatía
5. Colaboración



Si bien las dimensiones de la Educación Socioemocional se pueden comprender y trabajar de manera independiente, es la interrelación entre ellas lo que potencia el desarrollo integral de los estudiantes. Las dimensiones se cultivan mediante las habilidades específicas que las componen, las cuales tienen diferentes indicadores de logro para cada grado escolar. Estos indicadores tienen un carácter descriptivo y no prescriptivo, es decir, señalan algunas conductas y actitudes que los niños y adolescentes pueden mostrar como resultado de haber desarrollado cada habilidad. Sin embargo, este desarrollo no se limita a la manifestación de las conductas identificadas.

III.4.- Orientaciones didácticas

Mediación didáctica

Debido al carácter afectivo, complejo y sensible que subyace a la expresión emocional y a las relaciones sociales, la mediación de la Educación Socioemocional requiere que el docente adopte un rol de facilitador del aprendizaje, más que de instructor, valiéndose del diálogo, el respeto y la empatía como sus principales herramientas de trabajo. La Educación Socioemocional busca pasar de una educación afectiva a la educación del afecto²⁵⁵, ello implica que alumnos y docentes puedan generar un espacio de escucha activa y una relación de mutuo respeto que dé lugar a la participación y apropiación de los conceptos, actitudes y pautas de convivencia y comportamiento que caracterizan a las cinco dimensiones socioemocionales que conforman este programa.

Ambiente e interacciones en el aula

El trabajo del docente requiere actividades donde se prevean las interacciones entre los alumnos y entre ellos y el docente, asimismo deberá tomar en cuenta la manera en que las interacciones en el aula y el sentido de pertenencia que se gesté pueda conducir al desarrollo emocional de los alumnos. De manera práctica el docente puede establecer una serie de rutinas, basadas en las normas sociales de convivencia establecidas por todos, acerca del trato específico que se espera que tengan unos con otros. Por ejemplo, saludarse en la mañana, dar las gracias cuando recibe alguna ayuda, preguntar si alguien necesita ayuda, invitar a jugar a los que no están participando, respeto al referirse al otro, respetar y valorar las ideas de los demás aun cuando sean diferentes, así como tener conciencia de la interdependencia que tenemos unos y otros para el desarrollo de la convivencia pacífica y la solidaridad.

Estrategias de aprendizaje

A continuación se presentan algunas estrategias pedagógicas que han sido probadamente eficaces para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos:

APRENDIZAJE SITUADO En el contexto del desarrollo socioemocional, es relevante que el docente busque que cada niño se sienta parte de una comunidad de respeto y afecto, donde es valorado por quién es. Este ambiente positivo de aprendizaje es la base para que el alumno pueda aprender del ejemplo de otros y sentir la confianza de llevar a la práctica las habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales.

APRENDIZAJE DIALÓGICO El uso del diálogo de manera pedagógica sirve particularmente al autoconocimiento, pues contrasta las propias ideas con las de los demás, y para la autorregulación, ya que interviene en la solución pacífica de conflictos. Favorece igualmente a las dimensiones de autonomía, en la toma de decisiones enfocadas al bienestar colectivo, y a la empatía y a la colaboración, pues interviene en los procesos de interdependencia y en la expresión de la solidaridad.

APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO Numerosa evidencia científica muestra cómo el juego: libre, imaginativo o de rol, es el espacio central para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en el niño.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Este tipo de estrategia es congruente con el desarrollo socioemocional porque le ofrece al alumno numerosas oportunidades para ejercitar habilidades, por ejemplo el autoconocimiento y autonomía para establecer sus propias ideas respecto al trabajo grupal, autorregulación y empatía para llegar a acuerdos y la colaboración para el trabajo continuo del proyecto.

APRENDIZAJE BASADO EN EL MÉTODO DE CASOS Mediante esta estrategia se pone en práctica el análisis de experiencias y situaciones de la vida real en las cuales se presentan situaciones problemáticas o controversias donde por medio de la búsqueda de soluciones se pone en práctica la autorregulación y la autonomía, en particular en lo que respecta a la toma de decisiones, pero también involucra a la atención focalizada y la escucha activa, así como la toma de perspectiva y la colaboración.

III.5.- Técnicas e instrumentos de evaluación

Las guías de observación permiten tomar registro de situaciones individuales y grupales (descriptivos y anecdóticos) para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje.

La escala de valoración permite ponderar los indicadores de logro de los aprendizajes alcanzados (por ejemplo: Logro Alcanzado o en Proceso); este tipo de instrumento puede ser utilizado para valorar los logros grupales o individuales.

La evaluación de esta área puede beneficiarse también con portafolios que reporten el tipo de actividades realizadas junto con algunas evidencias de los logros más significativos alcanzados, sea a nivel grupal o individual de parte de los estudiantes.

III.6.- Dosificación de los indicadores de logro

DIMENSIONES	Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales	PREESCOLAR			PRIMARIA					
					PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO		TERCER CICLO	
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Indicadores de logro										
AUTOCONOCIMIENTO	Atención	•Reconoce cuando necesita estar en calma.			•Sostiene la atención focalizada durante 2 o 3 minutos y reconoce cuando está agitado y cuando está en calma.		•Identifica las sensaciones corporales asociadas a las emociones aflitivas, y calma y enfoca la mente en momentos de estrés.		•Demuestra una atención sostenida de hasta 10 minutos, y es consciente de sí mismo y de lo que le rodea al tomar decisiones.	
	Conciencia de las propias emociones	•Reconoce las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones.			•Nombra las propias emociones e identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las sensaciones corporales.		•Identifica cómo se sienten las diferentes emociones en el cuerpo, la voz, la capacidad de pensar con claridad y la conducta: analiza las consecuencias.		•Analiza episodios emocionales que ha vivido, considerando elementos como causas, experiencia, acción y consecuencias; y evalúa la influencia que tienen en sí mismo el tipo de interacciones que establece.	
	Autoestima	•Identifica y nombra características personales: ¿cómo es físicamente?, ¿qué le gusta?, ¿qué no le gusta?, ¿qué se le facilita?, ¿qué se le dificulta?			•Identifica fortalezas para estar en calma, aprender, y convivir con otros, e identifica dificultades y pide apoyo cuando lo necesita.		•Identifica y aprecia sus fortalezas personales y su capacidad de aprender y superar retos.		•Examina y aprecia su historia personal y cultural; analiza los retos, dificultades o limitaciones, y los percibe como oportunidades para crecer y mejorar.	
	Aprecio y gratitud	•Agradece la ayuda que le brindan su familia, sus maestros y sus compañeros.			•Reconoce y agradece la ayuda que le brinda su familia, sus maestros y compañeros, y personas que le brindan algún servicio en la comunidad.		•Reconoce y aprecia las oportunidades y aspectos positivos que existen en su vida.		•Valora las libertades y oportunidades que posee para desarrollarse y estudiar, y expresa la motivación de retribuir a su comunidad lo que ha recibido.	
	Bienestar	•Reconoce distintas situaciones que lo hacen sentir bien.			•Identifica su deseo de estar bien y no sufrir. Reconoce y expresa acciones de bienestar y malestar en diferentes escenarios.		•Reconoce cuándo las emociones ayudan a aprender y a estar bien y cuándo dañan las relaciones y dificultan el aprendizaje.		•Valora cómo los vínculos e interacciones basados en la empatía y colaboración promueven el bienestar a corto, mediano y largo plazo.	
AUTORREGULACIÓN	Metacognición	•Explica los pasos que siguió para realizar una actividad o para llevar a cabo un juego.			•Reconoce y explica los pasos que siguió en la resolución de un problema y las emociones asociadas a este proceso.		•Identifica sus errores y aprende de los demás para enriquecer los propios procedimientos para resolver un problema.		•Planea el procedimiento para resolver un problema y realiza una autoevaluación del proceso que llevó a cabo.	
	Expresión de las emociones	•Reconoce y nombra situaciones que le generan felicidad, tristeza, miedo o enojo.			•Identifica situaciones que le generan emociones aflitivas y no aflitivas y las comparte, y reconoce el efecto de las emociones en su conducta y en sus relaciones con los demás.		•Identifica cómo el pensamiento puede modificar el comportamiento que genera una emoción y practica estrategias para reducir el estado de tensión.		•Responde con tranquilidad, serenidad y aceptación ante una situación de estrés, caos o conflicto.	

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL. PRIMARIA. 1º		
Dimensiones socioemocionales	Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales	Indicadores de logro
AUTOCONOCIMIENTO	Atención	• Reconoce cuando está agitado y cuando está en calma. Describe cómo se expresan ambos estados en el cuerpo, voz y conducta.
	Conciencia de las propias emociones	• Identifica el nombre de distintas emociones.
	Autoestima	• Identifica dificultades y pide apoyo a alguien de su confianza.
	Apreciación y gratitud	• Agradece a sus maestros, familia y compañeros por la ayuda que le brindan.
	Bienestar	• Identifica su deseo de estar bien y no sufrir, y expresa qué necesita para estar bien en la escuela y en la casa.
AUTORREGULACIÓN	Metacognición	• Reconoce, con apoyo de un mediador, los pasos que siguió en la resolución de un problema y las emociones asociadas a este proceso.
	Expresión de las emociones	• Reconoce el efecto de las emociones en su conducta y en sus relaciones con los demás.
	Regulación de las emociones	• Utiliza, con apoyo de un mediador, técnicas para el control de impulsos provocados por emociones aflitivas.
	Autogeneración de emociones para el bienestar	• Identifica las emociones que lo hacen sentir bien.
	Perseverancia	• Muestra capacidad para diferir o aplazar recompensas inmediatas.
AUTONOMÍA	Iniciativa personal	• Reconoce responsabilidades y acciones que le ayudan a valerse por sí mismo.
	Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones	• Reconoce lo que ya puede hacer por sí mismo que antes no podía, y reconoce en los demás aspectos que le gustaría desarrollar.
	Liderazgo y apertura	• Ayuda a otros a hacerse cargo de sí mismos.
	Toma de decisiones y compromisos	• Identifica acciones que quiere o necesita realizar para alcanzar un objetivo específico.
	Autoeficacia	• Reconoce en la ejecución de acciones cotidianas su capacidad de valerse por sí mismo.
EMPATÍA	Bienestar y trato digno hacia otras personas	• Nombra cómo se siente cuando una persona lo trata bien o mal.
	Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto	• Describe lo que siente cuando hay una situación de desacuerdo, así como los posibles sentimientos de otros.
	Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad	• Se identifica como parte de la diversidad cultural, describe sus propias características y nombra lo que no le gusta de otros.
	Sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación	• Identifica situaciones en las que se ha sentido excluido o maltratado y cuando ha participado en situaciones que han hecho sentir mal a alguien más.
	Cuidado de otros seres vivos y de la Naturaleza	• Comprende que los seres vivos sienten dolor y explica la importancia de su cuidado.
COLABORACIÓN	Comunicación asertiva	• Presta atención a las necesidades y propuestas de sus compañeros.
	Responsabilidad	• Reconoce que en un grupo todos deben cumplir con lo que se comprometen para lograr una meta común.
	Inclusión	• Reconoce lo que él mismo y cada participante pueden ofrecer para el logro de una meta común.
	Resolución de conflictos	• Escucha las necesidades de sus compañeros cuando se presenta un conflicto.
	Interdependencia	• Reconoce la importancia de ayudarse los unos a los otros.

IV.- LAS EMOCIONES

IV.1.- ¿Cómo captan las emociones de las personas de su entorno?

Las captan a través de los gestos de su cara, de lo que transmiten con los movimientos y posturas de su cuerpo, de la entonación en su mensaje. Los niños y niñas pequeños son expertos en descifrar los mensajes emocionales de las personas que se dirigen a ellos. Estos mensajes emocionales no están en las palabras o frases que les ofrecemos sino en las emociones que realmente sentimos y por tanto expresamos sin poder engañarles.

Las palabras por sí solas no expresan emociones, lo que a nuestros bebés y niños pequeños sí les llega es el sentimiento que expresamos a través de:

La entonación que puede comunicar • alegría, disgusto, entusiasmo, decepción, tristeza, rechazo, admiración, etc.

- El volumen de voz que puede ser alto, normal, bajo o un susurro.
- Los gestos de nuestra cara: los ojos, la boca o la mandíbula hablan por sí solos.
- La corporalidad que acompaña al mensaje: arrodillados a la altura de sus ojos, estar de pie y mirándolos hacia abajo, cogerlos en brazos, hablarles a distancia, hacer gestos bruscos o suaves con las manos, etc.

IV.2.- Características de las emociones

ESPONTÁNEAS

Como hemos visto en la definición de emoción, todas las emociones surgen como respuesta a un determinado estímulo, aunque no siempre seamos conscientes de ello. Es en este sentido que nos pueden parecer que nuestras emociones aparecen de forma espontánea pues hemos sido incapaces de predecirlas o controlarlas.

SE CONTAGIAN

Las emociones cuando son auténticas (no fingidas) tienen la cualidad de contagiarse entre las personas tengan la edad que tengan, aunque los niños pequeños están mucho más abiertos a este contagio.

En una clase con niños pequeños en la que uno empieza a reír, fácilmente contagiará a los demás y lo mismo ocurrirá si empieza a llorar. Siguiendo con este ejemplo, en el que la tristeza o miedo se está contagiando en la mayoría de los niños de una clase, podemos cambiar el estado emocional del grupo si alguien con una emoción real alegre o feliz les envuelve y contagia.

Guardan información útil y valiosa sobre nuestro bienestar Ésta es sin duda la característica más importante desde la teoría de la Inteligencia Emocional. Las emociones surgen por una razón: informarnos acerca de nuestro estado emocional y cómo mejorarlo.

INTENSAS

Seguro que si os digo que las emociones de los niños pequeños son muy intensas no os va a sorprender. Todos hemos visto escenas de niños de 1 año o de 4 años llorando o pataleando fuertemente por un disgusto o por el contrario riendo a carcajadas, con brincos y grandes movimientos por algo agradable

EXPLOSIÓN EMOCIONAL

Esta intensidad emocional hace que al niño o niña le desborde lo que siente y por tanto busca la manera de expresarlo y vaciar esta intensidad que por su corta edad aún no sabe regular ni contener.

FRECUENTES

Las emociones en los niños pequeños son frecuentes, es decir, el niño o niña pequeños constantemente están sintiendo emociones.

Todo lo que hay a su alrededor les genera una emoción ya sea de miedo, de tristeza, de alegría, de enfado, de amor.

DEL LLANTO A LA RISA

Además de intensos y frecuentes, los cambios en la expresión de sus emociones son muy rápidos. Pueden pasar de las lágrimas por no poder subir a un columpio, a la risa ante los mimos de mamá que viene a abrazarlo y consolarlo por su disgusto o miedo, y todo ello en unos pocos minutos.

EXPRESAN EL MOMENTO PRESENTE

Con ello quiero decir que los niños viven el momento presente, sus vivencias y por tanto sus emociones y sensaciones están totalmente ligadas al momento actual, al aquí y ahora.

EVOLUCIONAN

Las emociones van cambiando en cuanto a su intensidad a lo largo del periodo infantil. Hay emociones que son muy poderosas a ciertas edades y que pasan a no tener importancia a medida que los niños van creciendo.

Por tanto, si la inteligencia emocional es la capacidad que nos permite reconocer, expresar y gestionar las emociones propias, por un lado, y empatizar y manifestar habilidades sociales en la relación con los demás, por otro; la educación emocional es el proceso durante el cual vamos desarrollando nuestra inteligencia emocional.

La inteligencia emocional engloba todas aquellas capacidades que nos permiten resolver problemas relacionados con las emociones y los sentimientos. Para ser felices es más importante saber descifrar lo que nos ocurre y actuar en consecuencia, que tener almacenados muchos conocimientos y no saber hacer uso de ellos. La educación emocional busca el crecimiento integral de las personas para conseguir un mayor bienestar en la vida (Moreno, 2001).

V.- ESTRATEGIAS PARA LOGRAR QUE EL NIÑO SEA MENOS IMPULSIVO, AUMENTE SU AUTOCONTROL Y SUS APTITUDES SOCIALES

Situación:

DAVE (ofreciendo un cigarrillo): ¿Quieres uno?

MARK: No.

DAVE: ¿Por qué no?

Mark se encoge de hombros.

DAVE: Cobardica.

MARK: Cállate.

DAVE: ¿Es que no fumas?

Mark vuelve a encogerse de hombros.

DAVE: Sólo tienes que probarlo; no es nada del otro mundo.

Mark parece incómodo.

DAVE: Venga. (Le pone un cigarrillo en la boca y lo enciende.)

Mark tose.

DAVE: Cobardica. (Se ríe.)

Mark continúa fumando.

Si nuestros niños no son conscientes de sus sentimientos, les será difícil controlar los actos impulsivos y la toma de decisiones; tampoco serán capaces de comunicar con claridad lo que desean en realidad. Por ejemplo, en el caso que hemos citado, si los amigos de un niño están fumando es posible que abrigue ciertos sentimientos conflictivos. Puede sentirse inseguro y desear formar parte del grupo, puede temer meterse en líos si fuma y puede sentir excitación por la idea de hacer algo que hacen «los mayores».

El autocontrol juega también un importante papel en situaciones como la descrita. Los niños necesitan ser capaces de enfrentar de manera constructiva su inseguridad, sus miedos y su excitación.

V.1.- Ser consciente de los sentimientos

Nuestros sentimientos constituyen señales que nos hacen saber cuándo tenemos problemas. Está clara la importancia de que los niños aprendan a ser conscientes de sus sentimientos, pero si con frecuencia a los adultos les resulta difícil hacerla, no digamos ya a los niños.

Durante toda la jornada, las conversaciones de los padres con sus hijos pueden incluir preguntas sobre qué sintieron ellos sobre algo y cuáles pudieron ser los sentimientos de otras personas implicadas, También es importante que los padres hablen sobre sus propios sentimientos cuando comenten su jornada; se trata de un ejemplo de cómo servir de modelo.

IV.2.- Charada de sentimientos

La charada de sentimientos es un juego familiar destinado a que la gente sea más consciente de lo que siente. En este juego, pueden escribirse en papelitos varios términos relacionados con los sentimientos (pueden utilizarse también fotos o expresiones faciales recortadas de revistas, sobre todo con los niños más pequeños) y meterlos en un sombrero o en una bolsa. La primera persona que juega extrae un papelito y representa lo que dice sin palabras; los miembros restantes de la familia deben adivinar de qué sentimiento se trata. Este método ayuda tanto al actor como a la audiencia a identificar palabras, características faciales y otras pistas no verbales de los sentimientos.

Existe una actividad similar llamada «Sentimientos retrospectivos». Para este juego se utilizan también papelitos o tarjetas con sentimientos escritos o fotos que los representan. La persona que extrae uno comparte con los demás algún momento pasado en que experimentara aquel sentimiento en particular. Para hacerla más específico pueden plantearse estas preguntas:

¿Quién estaba con usted?

¿Qué estaba haciendo?

¿Cuándo sucedió?

¿Dónde se hallaba?

¿Cómo supo que experimentaba ese sentimiento?

¿Por qué cree que se sintió de ese modo?

Cada miembro de la familia puede entonces hablar sobre algún momento en que también se sintiera de ese modo. Hacerla así supone inculcar tres cosas. Primero, los miembros de la familia comparten sentimientos en una atmósfera que les garantiza que es correcto y normal sentirse de esa manera particular. Segundo, los progenitores pueden hacer que sus propias reacciones sirvan de modelo y así conseguir que los niños aprendan a identificar mejor sus sentimientos. Tercero, ayuda a todos a desarrollar mayor empatía hacia los demás, lo cual lleva en última instancia a una mayor comunicación entre los miembros de la familia.

V.3.- Sentimientos por televisión

Otra actividad importante a la hora de inculcar a sus hijos la identificación de sentimientos es la de ver la televisión con ellos. La televisión favorece que la aceptación pasiva de valores (o de la falta de ellos) sea impartida por el programa emitido. Creemos que hay que enseñarles a nuestros hijos a ser espectadores activos y a tener una actitud crítica ante lo que ven.

Por ejemplo, incluso en los programas «familiares», los participantes se hablan de manera grosera y ofensiva mientras se espera que la respuesta de la audiencia sea de risa. Eso enseña a los niños que es bueno burlarse de las desgracias ajenas. Si usted está viendo la televisión con sus hijos y pregunta: «Eh, cuando un hermano le llamó idiota al otro, ¿cómo os parece que se sintió este último?», les está inculcando aptitudes positivas.

V.4.- Una imagen vale más que mil palabras

Realizar proyectos artísticos con sus hijos supone otra forma de animarles a desarrollar un «vocabulario de sentimientos». Puede usted recortar imágenes de revistas para realizar un «collage de sentimientos», o esbozar un dibujo que represente un sentimiento como «excitación». Utilizar el ordenador, ya sea a través de un programa de dibujo o uno de narraciones, es otro modo de involucrar a los niños en una actividad motivadora para fomentar la inteligencia emocional.

V.5.- Escaparates

Otra actividad agradable para familias es «escaparates». También podríamos haberla llamado «terrazza del café», porque tiene sus orígenes en el antiquísimo pasatiempo de observar a la gente. Como los centros comerciales parecen haberse convertido en las terrazas de América, lo llamamos «escaparates». Para iniciar esta actividad usted debe señalar el escaparate de una tienda en un centro comercial o zona de tiendas, y preguntar qué revela el escaparate con respecto a la tienda. Anime a sus hijos a observar cuidadosamente todos los aspectos del

escaparate: qué contiene, qué podría haber contenido, por qué las cosas están dispuestas de ese modo particular, qué colores se han utilizado, etcétera. Dígales entonces a sus hijos que el aspecto exterior de una persona también revela ciertas cosas sobre ella. Elija un par de personas para observarlas, y haga que sus hijos hagan conjeturas sobre ellas. Examinen sus expresiones faciales, sus portos, sus voces si pueden oírlos, sus ropas. ¿Pueden adivinar sus sentimientos? ¿Adónde se dirigen? ¿Cuánto tiempo llevan comprando? Resulta especialmente instructivo observar las relaciones progenitor-hijo. ¿Qué parece suceder entre ellos? ¿Qué aspecto tiene el niño o la niña? ¿Hasta qué punto se parecen a nosotros?

V.6.- Conexión de colores

Esta variación de la técnica psicológica de las asociaciones de palabras supone una forma de establecer un vocabulario de sentimientos. Es un juego adecuado para llevarse a cabo en el coche o mientras se hace cola. Empiece por designar una característica física y asócielo un color. Por ejemplo, una persona dice «alto» y la otra debe decir en qué color le hace pensar. Otros adjetivos para empezar pueden ser: caliente, frío, gordo, grande, menudo, curvilíneo. Con frecuencia se le ocurrirán palabras para empezar con sólo mirar alrededor de usted. Luego dígale a su hijo un término que denote un sentimiento (feliz, enfadado, excitado, triste) y pregúntele qué colores le pasan por la cabeza. Puede utilizar cualquier categoría de palabras para iniciar el juego, ya se trate de formas, árboles, flores o personajes de televisión.

V.7.- Mantenga la calma

¿Estuvo alguna vez enzarzado en una discusión con alguien y le dijeron que se calmara? ¿Acaso no le fue de ayuda? ¿No les respondió usted dándoles las gracias por hacerle adquirir conciencia de que estaba usted perdiendo el control? ¿No fue así? No nos sorprende. Lo crea o no, los niños tampoco aprecian que se les diga que se calmen. La razón de ello es que usted no puede hacer que los demás se calmen; sólo pueden hacerlo por sí mismos. Por ejemplo:

JENNY (de catorce años, vuelve a casa después de estar en casa de su padre):
Le odio; no pienso volver allí.

MADRE: ¿Qué te hizo?

JENNY: Siempre piensas que me hizo algo. ¿Por qué le acusas constantemente?
¡Odio que hagas eso!

MADRE: ¿Quieres hacer el favor de calmarte? No he dicho nada. ¡Cuéntame qué pasó!

JENNY (abandonando airada la habitación): No. No pasó nada. Déjame en paz.

En esta escena la madre se muestra comprensiblemente irritada. Sin embargo, en lugar de iniciar un diálogo con su hija, echa leña al conflicto y éste se convierte en un problema entre madre e hija además de entre padre e hija y, probablemente, también entre madre y padre.

He aquí otro ejemplo:

TOM (nueve años): Sue es una idiota. Y es mala.

MADRE: Cariño, ¿cuál es el problema?

TOM (lloriqueando): Ella es el problema.

MADRE: De acuerdo, me parece que estás muy disgustado por algo que pasó con tu hermana. Antes de que hablemos de ello, vamos a respirar los dos muy hondo... vamos, hazlo conmigo... estupendo, ahora deja salir el aire muy lentamente... ¿cómo te sientes? Vamos a hacerla otra vez... Muy bien, ¿puedes contarme qué pasó?

TOM (más calmado y exhibiendo mayor control de sí mismo): La odio.

MADRE: Sé que ahora mismo estás muy disgustado. ¿Estás dispuesto a hablar de ello?

TOM: De acuerdo.

V.8.- Las huellas dactilares de los sentimientos

Los niños necesitan comprender que nuestros cuerpos nos transmiten señales cuando estamos a punto de perder el autocontrol. Esas señales son signos de irritación o estrés, y las llamamos «huellas dactilares de los sentimientos». Como las huellas de los dedos, todo el mundo las tiene; pero, también como aquéllas, son únicas para cada persona.

Los niños aportarán entonces por turno ejemplos de situaciones en que se sintieran disgustados, y de cuáles fueron sus huellas dactilares al respecto. A esta clase de casos los llamamos «situaciones desencadenantes». Las huellas dactilares de los sentimientos nos sirven de ayuda porque nos avisan que nos hallamos en una situación difícil y necesitamos el autocontrol. Quizá los padres quieran aprovechar esta oportunidad para discutir con sus hijos qué significa utilizar el autocontrol. Pídales que le cuenten diversas ocasiones y situaciones en

que tuvieran que utilizar su autocontrol. Pregúnteles entonces de qué modos ejercen su autocontrol, o qué hacen exactamente para mantener ese autocontrol.

Después, proceda a señalar que todo el mundo, en uno u otro momento, se encuentra envuelto en un conflicto que precisa resolverse. Puede tratarse de problemas en la escuela o con los compañeros, con un profesor o un progenitor o con los amigos. «Hay veces en que nos lanzamos de cabeza a resolver un problema sin estar preparados para ello. La respiración que pusiste en práctica es en realidad un procedimiento destinado a mantener la calma y que ayuda a la gente, tanto a los niños como a los padres, a aprender a estar calmados y a autocontrolarse durante un conflicto. De esta forma podemos estar listos para enfrentarnos al problema reflexionando antes de actuar.

V.9.- Cómo confiar plenamente en uno mismo a la hora de comunicarse

Para una comunicación basada en la plena confianza en uno mismo es necesario ser consciente de cuatro componentes básicos:

Postura corporal. Muéstrese bien erguido y seguro de sí, pero no arrogante.

Contacto visual. Mire a su interlocutor de la manera apropiada; las culturas difieren en este aspecto.

Habla. Utilice un lenguaje apropiado, diga lo que realmente siente, pero no se muestre insultante; no haga comentarios despreciativos.

Tono de voz. Hable en un tono de voz sereno, sin susurros ni gritos.

He aquí algunas actividades adicionales que pueden utilizarse en variadas ocasiones:

V.10.- La comunicación en Hollywood

Para asegurarnos de que nuestros hijos extraigan mensajes positivos de las películas que ven, podemos preguntarles cómo expresan los personajes ciertos sentimientos. Basándonos en los cuatro componentes explicados, podemos hacerles preguntas sobre el lenguaje corporal, el contacto visual, el habla y el tono de voz de los personajes. Podemos servir de modelo aportando nuestras propias impresiones sobre los puntos más importantes de una película y preguntarles a los restantes miembros de la familia si opinan del mismo modo. Resulta especialmente útil, cuando los personajes esgrimen conductas violentas, preguntarles cómo podrían haber mostrado confianza plena en sí mismos sin asumir la conducta del Lobo Feroz.

V.11.- Rastreadores de problemas

Los rastreadores de problemas constituyen una manera de empezar a hacer acopio de las aptitudes para reducir los conflictos familiares e incrementar la capacidad de sus hijos de resolver problemas de forma independiente. Un rastreador de problemas es una especie de cuestionario que el niño debe rellenar; así se le anima a pensar en un problema y en cómo resolverlo antes de discutirlo con un progenitor. Por ejemplo, dos hermanos se están peleando. Ambos son enviados a realizar el ejercicio «¡Calma!». Una vez «calmados», se les anima a poner en práctica los pasos para mantener la calma. Se les hace entrega entonces de un rastreador de problemas a cada uno para que lo completen.

Después, el progenitor comenta los rastreadores con ambos niños y se les induce a actuar con plena confianza en sí mismos.

Existen dos versiones de rastreadores de problemas, dependiendo de los niveles de lectura y escritura del niño (véanse los ejemplos que siguen). Para los más pequeños, pueden utilizarse dibujos en el rastreador y representarse el problema gráficamente. Con algunos niños será preciso ayudarles a escribir las respuestas. Quizá prefiera usted grabar sus respuestas o utilizar el ordenador.

RASTREADOR DE PROBLEMAS

Nombre: Jim Fecha: Lunes

¿DÓNDE ESTABAS?

En casa.

¿QUÉ SUCEDIÓ?

Ella se burló de mí, y yo me puse muy furioso y le di una patada.

¿QUIÉN MÁS ESTUVO INVOLUCRADO?

Nadie.

¿CÓMO ACTUASTE TÚ?

Le di una patada.

¿CÓMO ACTUARON LAS DEMÁS PERSONAS IMPLICADAS?

Se burló de mí.

¿QUÉ SENTIMIENTOS EXPERIMENTASTE? ¿QUÉ SENTIMIENTOS EXPERIMENTARON LAS OTRAS PERSONAS?

Furia.

¿CÓMO CREES QUE FUE TU COMPORTAMIENTO?

1	2	3	4	5
Malo	no muy bueno	correcto	bueno	estupendo

¿HASTA QUÉ PUNTO ESTABAS ENFADADO?

1	2	3	4	5
Como loco	mucho	bastante	poco	en absoluto

¿QUÉ OTRAS COSAS PODRÍAS HABER HECHO?

Decírselo a mamá, darle una patada más fuerte, romperle un brazo.

¿QUÉ PODRÍAS HABER HECHO PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA O PARA EVITARLO EN EL FUTURO?

Nada.

Este rastreador de problemas resultó muy útil por dos razones. En primer lugar, el hecho de rellenarlo contribuyó a impedir un conflicto inmediato. En vez de que la madre tuviera que averiguar quién le había hecho qué a quién, y por qué, el rastreador le proporcionó al menos una parte de la historia. En segundo lugar, como tardó varios minutos en rellenarlo, después de hacerla el niño estaba más calmado y más dispuesto a hablar del problema. Este rastreador de problemas en particular también nos revela mucho sobre el nivel de inteligencia emocional del niño. Es consciente de sus sentimientos y capaz de expresar con palabras tanto el problema en sí como lo que hizo por resolverlo. Sin embargo, carece de la aptitud de autoevaluarse con exactitud; por ejemplo, indicó que su comportamiento había sido «estupendo», con lo que bien podríamos no estar de acuerdo. También tiene dificultades a la hora de generar soluciones efectivas para la resolución de conflictos. Lo más probable es que la solución de «decírselo a mamá» no sea más que un mero alarde, y las demás soluciones, agresivas y más realistas, no harían sino empeorar el conflicto en lugar de resolverlo. Necesita que le ayuden a aprender a buscar soluciones. Sin embargo, la última respuesta quizá sea la más reveladora. Cuando se le pregunta qué podría hacer al respecto responde que «nada». Esta respuesta es indicativa de que se siente inútil y desesperado. Opina que no puede hacer nada por solucionar o evitar el problema, de modo que ¿para qué intentarlo siquiera? Ello sugiere que lo que este niño necesita no es un castigo, que no haría sino desmoralizarlo aún más, sino el apoyo y el aliento de su madre.

Hacer que su hijo rellene un rastreador de problemas le permitirá a usted interpretarle mejor, lo cual le facilitará dar los pasos necesarios para ayudarle a forjar las aptitudes de las que carece.

RASTREADOR DE PROBLEMAS

Nombre: _____ Fecha: _____

¿DÓNDE ESTABAS?

en el autobús	en el vestíbulo	en el parque
en casa	en el patio	en casa de un amigo
en la escuela	en la comida	en mi habitación

¿QUÉ SUCEDIÓ?

me fastidiaron	me hicieron daño	me maldijeron
se burlaron de mí	me sentí frustrado	me insultaron
me pegaron		

Otras posibilidades: _____

¿QUIÉN FUE EL CAUSANTE? _____

YO ME SENTÍ:

mal	enfadado	avergonzado	asustado	mezquino
triste	preocupado	furioso	irritado	harto
rabioso	indignado	dolido	molesto	contento

Otras posibilidades: _____

MI REACCIÓN FUE:

pegarle	utilizar los pasos	negarme a jugar
hacerle daño	para mantener la calma	salir corriendo
ignorarle	molestarle	insultarle
hablarle mostrando plena confianza en mí mismo	decírselo a un adulto	
	esbozar una mueca	

QUÉ ME PARECIÓ POSITIVO DE MI REACCIÓN:

QUÉ ME PARECIÓ NEGATIVO DE MI REACCIÓN:

CUAL SERA MI REACCIÓN LA PRÓXIMA VEZ:

RASTREADOR DE PROBLEMAS

¿DÓNDE ESTABAS?

¿QUÉ SUCEDIÓ?

¿QUIÉN MÁS ESTUVO INVOLUCRADO?

¿CÓMO ACTUASTE TÚ?

¿CÓMO ACTUARON LAS DEMÁS PERSONAS IMPLICADAS?

¿QUÉ SENTIMIENTOS EXPERIMENTASTE? ¿QUÉ SENTIMIENTOS
EXPERIMENTARON LAS OTRAS PERSONAS?

¿CÓMO CREES QUE FUE TU COMPORTAMIENTO?

1	2	3	4	5
malo	no muy bueno	correcto	bueno	estupendo

¿HASTA QUÉ PUNTO ESTABAS ENFADADO?

1	2	3	4	5
como loco	mucho	bastante	poco	en absoluto

¿QUÉ OTRAS COSAS PODRÍAS HABER HECHO?

¿QUÉ PODRÍAS HABER HECHO PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA O PARA EVITARLO EN EL FUTURO?

V.12.- Cómo inducirles a expresar sus sentimientos

- «¿Cómo te sientes? Me refiero a cuáles son tus verdaderos sentimientos.»
- «Pareces [abatido, enfadado, preocupado, etc., según resulte apropiado].»
- «Cuando me siento triste, a mí a veces tampoco me apetece comer.»
- «Por lo visto hay algo que te preocupa. No actúas como sueles hacerlo. Me gustaría hablar contigo sobre eso.»
- «Cuando te veo [describe algo que haya hecho el niño que le haga sospechar a usted la existencia de un problema], sé que te pasa algo. A veces esa actitud quiere decir [describe lo que le parece a usted que quiere decir], pero no estoy seguro. ¿Tengo razón, o se trata de otra cosa?»

Cualquiera de los sistemas de sondeo mencionados, y muchos más, puede utilizarse para provocar que su hijo exprese sus sentimientos. Si el niño se resiste, no le presione demasiado. Si se trata de un asunto que reviste seriedad, lo que el niño siente seguirá estando ahí para que usted intente de nuevo sonsacarle. Tan sólo asegúrese de hacerle saber que está usted disponible si desea hablar de ello. Y en ocasiones puede significar mucho no decir nada y sencillamente hacerle una caricia a su hijo o darle un abrazo. No existe mejor modo de decirle: «Me preocupo por ti.»

PADRE: John, ¿qué te sucede?

JOHN: Nada.

PADRE: De veras, hijo mío, me gustaría saberlo. No has probado la comida, y eso no es propio de ti.

JOHN: Bueno, se trata de Gary. Me parece que ya no le caigo bien, y estoy preocupado.

PADRE: Es lo más ridículo que he oído en mi vida. ¿Cómo puedes preocuparte por Gary? Por supuesto que le caes bien.

JOHN: Ahora tengo que irme a ordenar mis cosas. Hasta luego.

¿Y si el padre de John hubiera reconocido sus sentimientos y le hubiera elogiado por compartílos?

PADRE: Comprendo que eso te perturbe. Gracias por decírmelo. Me preocupaba que estuvieras siguiendo alguna nueva dieta absurda.

JOHN: No, papá, no se trata de una dieta.

PADRE: ¿Qué sucedió entre tú y Gary?

JOHN: En realidad nada. (El padre espera en silencio.) Bueno, ahora llama mucho más a Chris, y a Rick, y ya nunca me invita a su casa como solía hacer. El otro día le vi comiendo con ellos dos.

PADRE: Les viste a los tres comiendo juntos. ¿Cómo te hizo sentir eso?

JOHN: Empecé a sentir punzadas en el ojo izquierdo. Me sentí furioso y preocupado al mismo tiempo. Y ¿sabes qué más me sucedió con Gary... ?

Al reconocer sus sentimientos y demostrar que los valora, el padre ha conseguido que John le cuente más cosas. Utilizar este método permite que los progenitores acaben obteniendo información que no se esperaba. En ocasiones, esta clase de conversaciones supone un buen modo de introducir el concepto de las huellas dactilares de los sentimientos, si es que no lo había hecho usted aún. Para John, las punzadas de dolor tras el ojo izquierdo suponen una señal de que algo no anda bien con sus sentimientos.

V.13.- Cómo enfrentarse a la transición de la escuela primaria a la secundaria

Para los niños, una de las transiciones más difíciles de afrontar es la de la escuela primaria a la secundaria. Hay tantas cosas nuevas a las que adaptarse, y cada una de ellas apela a la capacidad de tomar decisiones y resolver problemas del niño. Con frecuencia la nueva escuela supone muchos cambios: el tiempo entre clases o actividades es mucho más limitado; los chicos de los últimos cursos pueden elegir al nuevo como blanco de sus burlas; hay muchos más profesores que antes, y el niño tiene que estar al día con los deberes y estudiar un montón de asignaturas distintas. ¡Guau!

Echemos un vistazo al caso de Glenna, que tiene doce años y dentro de dos semanas empezará sus estudios en la escuela secundaria Peter Guzzardi. Irá en autobús, lo cual será nuevo para ella. Antes acudía a la escuela primaria de Marcil, en su propio barrio. Su hermano tiene diecisiete años y acude al instituto East Central. Tiene una hermana más pequeña, de nueve años, que todavía estudia en Marcil. Sus padres, Walter y Darlene, tienen ambos cuarenta y cuatro años. Darlene ya pasó por un episodio parecido con su hijo Michael, pero el caso fue algo distinto porque Michael era robusto para su edad y aficionado a los deportes, por lo que conocía a chicos mayores que él, tenía plena confianza en sí

mismo y la transición no le supuso mucho problema. Y, para ser honestos, Walter y Darlene no estaban en aquella época tan al tanto de lo que supone el cambio a la escuela secundaria como lo están ahora.

V.14.- Los deberes

En ciertos hogares los deberes no suponen un problema. Pero en la mayoría proporciona una de las mayores ocasiones de poner a prueba la educación emocionalmente inteligente. Los deberes no suelen resultar especialmente atractivos a los niños, sobre todo si se los compara con hablar por teléfono, intercambiar mensajes por Internet, ver la televisión, escuchar música, practicar deportes o, para algunos, respirar. Resulta difícil «vender» los beneficios a largo plazo de los buenos hábitos de trabajo, de hacer los deberes para sacar mejores notas, conseguir un mayor aprendizaje de las materias o acceder a la universidad, en especial cuando se tiene algo inmediata y tangiblemente atractivo delante de las narices. Y no espere, por cierto, que su hijo se precipite a hacer los deberes en aquellas materias en que muestra facilidad con mayor presteza que en las que le resultan áridas. En ambos casos, aunque por distintas razones, su hijo tal vez trate de evitar los deberes: en el primero, a causa de! exceso de confianza y el aburrimiento; en el segundo, a causa de la falta de confianza o de la frustración.

El tiempo que dedican a los deberes le permitirá a usted ser testigo de todo el repertorio de sentimientos de disgusto de sus hijos. Trate de ayudarles a expresar esos sentimientos con palabras y luego a definir la naturaleza exacta del problema. Una vez logrado, podrán empezar a resolver problemas y planificar juntos con mucha menor inclinación a arrebatos emocionales, tanto suyos como de sus hijos. Como comprobará en los ejemplos que siguen, los deberes no sólo consisten en hacer el trabajo pendiente; implican también estar preparado para hacer ese trabajo y también efectuar un seguimiento para asegurarse de que se haga adecuadamente y de una forma que contribuya a forjar el orgullo en lugar de a minarlo.

COMO RESOLVER LA COMPULSIÓN QUE SUPONEN LOS DEBERES

Una herramienta muy útil para enfrentarse al problema de los deberes es la gráfica horaria. Contribuye a que los deberes no se conviertan en una continua batalla progenitor-hijo mediante el procedimiento de considerarlos un problema a resolver. Aunque con frecuencia no lo parece, los deberes son más asunto de su hijo que de usted. De modo que usted puede adoptar una postura de apoyo a la hora de resolver el problema, como hace Luz con su hijo Ozzie:

LUZ: Ozzie, ¿qué escribiste en la gráfica de los deberes?

OZZIE: Estaba trabajando en la cocina y me puse como loco porque quiero ver el partido y este ejercicio de lectura es tan largo y lleva tanto tiempo...

LUZ: De modo que tienes dos problemas, ¿no? Te perderás el partido y estos deberes te ocupan un montón de tiempo.

OZZIE: Sí. ¿Puedo ver el partido, mamita?

LUZ: Cariño, primero tienes que acabar tus deberes. Pero quizá, si haces muchos progresos, puedas ver el principio del partido, terminar entonces los deberes, y ver el final.

OZZIE: Pero es imposible que sea capaz de acabarlos. Mira. Mira todo lo que tengo por hacer.

LUZ: Me pregunto en qué estaría pensando la profesora al ponerte todo eso de hoy para mañana. Lo mejor será que la llame y se lo pregunte.

OZZIE: Bueno, lo cierto es que me puso estos deberes el lunes.

LUZ: Ah. De modo que el problema es que si dejas todo el trabajo para el último día, te pierdes cosas divertidas y tienes que trabajar duro y bajo presión.

OZZIE: Supongo que sí.

LUZ: ¿Cuál es para ti el mejor momento del día para hacer esta clase de ejercicios de lectura?

OZZIE: Nunca he pensado en ello. Me parece que es por las noches o los fines de semana, no por las tardes. La tarde es el momento de hacer la siesta, o quizá de cosas más fáciles como las matemáticas o los ejercicios de laboratorio.

LUZ: ¿Cómo te sientes ahora?

OZZIE: Me siento furioso conmigo mismo. Pero, oye, ¿podemos hablar más tarde? Tengo mucho que leer, y ésta es mi mejor hora...

La gráfica ayuda a centrarse en el objetivo, reduce la tensión y la culpa que el progenitor pueda experimentar por problemas relacionados con los deberes, y en otro sentido contribuye a forjar importantes aptitudes emocionales en el niño por el método de hacerle ejercitar su capacidad planificadora y permitiéndole que descubra cuáles son sus mejores y peores momentos para llevar a cabo diferentes clases de labores académicas.

Bibliografía

Buitrón, S. (Año 4 – N°1- Dic. 2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria. Perú.

Chóliz, M. (s.f.). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Dpto de Psicología Básica. Universidad de Valencia. España.

Elias, M., Tobias, S. & Friedlander, B. (199). EDUCAR CON INTELIGENCIA EMOCIONAL Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables. Plaza Janés editores, S. A. España.

García, C. (s.f.) Educación emocional en la infancia. Una guía de orientación para el 1r ciclo de Ed. Infantil. España.

SEP (2018) Aprendizajes clave para la educación integral. Educación socioemocional y tutoría. México.