

EL DESARROLLO EMOCIONAL INFANTIL (0-6 Años): PAUTAS DE EDUCACIÓN

Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por:
Petra María Pérez Alonso Jeta

INTRODUCCIÓN

Al inicio de la década de los noventa, Salovey de la Universidad de Yale y Mayer de New Hampshire acuñaron por primera vez el término de *inteligencia emocional* para nominar la *inteligencia impersonal e intrapersonal*. Sin embargo, fue Goleman, psicólogo de Harvard, quien con su libro *La inteligencia emocional* llamó la atención sobre la importancia del mundo afectivo personal en la vida y el desarrollo de los individuos.

La inteligencia emocional comprende capacidades básicas como la percepción y canalización de la propia emoción o la comprensión de los sentimientos de los demás. Tiene su propio dinamismo y actúa constantemente sobre nuestro comportamiento y personalidad. Estas capacidades básicas, que nos permiten tener confianza en nosotros mismos o saber disfrutar de la relación con otras personas, se van formando en los primeros años de vida. Por ello, el profundizar en los rasgos y en la construcción social de las emociones en los niños y en la importancia para su formación integral es fundamental para todos cuantos se ocupan de la educación infantil.

La entrada del niño en lo humano abarca diferentes etapas: la procreación, como componente fisiológico, la crianza, como componente más orgánico y físico y la educación, como componente informativo y formativo. Estas dos últimas etapas permiten que el niño desarrolle sus posibilidades innatas; el ambiente juega aquí un papel más importante que la herencia. Numerosas evidencias ponen de manifiesto que las influencias que se ejercen desde los contextos primarios (familia, escuela infantil, etc.) son más eficaces en la configuración de la personalidad del individuo que las dependientes de la herencia. El sistema cultural, la estructura social y el desarrollo afectivo en la crianza y educación resultan ser la fuente primaria del carácter del individuo, de la estructuración de la personalidad y de su configuración psicológica. El contexto emocional donde los niños se desarrollan proporciona el primer referente. Un buen ambiente socioafectivo proporciona el repertorio emocional que permite canalizar las emociones de forma que mejore su calidad de vida futura.

El aprendizaje integral no sólo comprende los estilos cognitivos, sino que hace referencia también a la emoción, los sentimientos y la acción. La respuesta de la pedagogía a la investigación actual debe tener como objetivos, además de la transmisión de conocimientos, el desarrollo de las competencias emocionales y sociales y el estímulo de la autonomía de la propia responsabilidad y control. Pretendemos acercarnos en estas páginas al conocimiento de las claves del desarrollo emocional y las pautas de educación que permitan sentar las bases de un buen ajuste afectivo.

1. Bases antropológicas

Aunque en el estado actual la investigación respecto a cualquiera de las emociones está en sus inicios, a la luz del conocimiento actual sabemos que el poder de las emociones es extraordinario y que no es posible soslayar las emociones de la comprensión de la naturaleza humana. Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción y nuestras decisiones

y acciones dependen tanto de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos más racionales.

1.1. Cerebro, mente y emoción

Para poder comprender mejor el poder de las emociones sobre la mente, ya que tienen un pasado común, hay que acercarse, al menos someramente, al desarrollo evolutivo de la especie humana, entendiendo con el neurobiólogo de la Universidad de Iowa A.R. Damasio que "ser racional no significa cortar las propias emociones. La ausencia de emociones y sentimientos impide ser realmente racional" (ENGELHART, 1997, p.11). El hecho de que el cerebro emocional sea muy anterior al racional y que éste sea una desviación de aquel, revela las auténticas relaciones existentes entre pensamiento y sentimiento. El cerebro puede considerarse como la característica anatómica fundamentalmente distintiva del hombre (AYALA, 1983, p.157). El cerebro es el agente principal del comportamiento humano, el motor de sus sentimientos y de todo tipo de pensamiento.

La creciente centralización del tejido nervioso en la cabeza es una constante evolutiva que se sigue a través de los distintos grupos de invertebrados y vertebrados. El cerebro de estos se formó principalmente en un proceso de desarrollo que parte de los antiguos centros olfatorios de los ancestros reptantes, que se movían en el medio ambiente primitivo y para los que tenía sentido esta tendencia a concentrar células nerviosas en la cabeza, puesto que es la que abre el camino y necesita comunicar información ambiental al resto del cuerpo. En estos estadios rudimentarios, el centro olfatorio estaba compuesto de unos pocos núcleos neuronales especializados en analizar los olores. A partir del lóbulo olfatorio comenzaron a desarrollarse los centros más antiguos de la vida emocional que luego fueron evolucionando hasta terminar recubriendo por completo la parte superior del tallo encefálico.

De este cerebro primitivo- el tallo encefálico- emergieron los centros emocionales que, millones de años más tarde, dieron lugar primero al córtex y luego al neocórtex que configura evolutivamente el estrato superior del sistema nervioso, representa la gran innovación evolutiva de los mamíferos. La aparición del neocórtex y de sus conexiones con el sistema límbico permitió establecer, por ejemplo, el vínculo entre madre e hijo. En las especies carentes de neocórtex, como los reptiles, las crías pueden ser devoradas por la madre y han de protegerse de ella. Contrariamente, en los vertebrados superiores y sobre todo en la especie humana, los vínculos protectores permiten a las crías disponer de un largo proceso de inmadurez con grandes posibilidades de aprendizaje durante el cual el cerebro sigue desarrollándose.

El neocórtex experimenta en la hominización una gran expansión cuantitativa y no sólo va a asumir las funciones que el tálamo desempeñaba en los órdenes anteriores, sino que, además, y este es el aspecto más distintivo a diferencia de los mamíferos inferiores, existen en él zonas mudas o áreas de asociación que carecen de proyecciones sensoriales y se relacionan sólo entre sí o con otras zonas de la corteza. En este avanzado proceso de cerebralización, la relación con el mundo exterior adopta ya una forma "mediata", a través de una información sensorial muy elaborada y de una corteza cerebral compleja. El neocórtex permite así un aumento de los matices y la complejidad de la vida emocional y *un gran repertorio* de respuestas emocionales. El neocórtex es la sede del pensamiento y de los centros que registran y procesan los datos obtenidos por los sentidos. Por ello, no es de extrañar el aumento cualitativo y cuantitativo tan considerable que se observa en la corteza cerebral con respecto a los demás animales, puesto que en ella se van a sentar fundamentalmente todas las actividades específicamente humanas, como la aparición del lenguaje y el desarrollo de la reflexión

consciente, que permite tener ideas, desarrollar teorías y tener sentimientos sobre las ideas, el arte y los símbolos.

La región emocional es el sustrato en el que se desarrolló y evolucionó el cerebro racional y siguen estando estrechamente vinculados por miles de circuitos neuronales. Por ello, los centros de la emoción poseen un extraordinario poder de influencia en el funcionamiento global del cerebro. De hecho, el *hipocampo* y la *amígdala* fueron dos estructuras claves del primitivo "cerebro olfativo". La amígdala está especializada en la vida afectiva y en la actualidad se considera una estructura límbica muy ligada a los procesos de *aprendizaje* y *memoria*. La amígdala constituye una especie de depósito de la memoria y significación emocional. La ausencia funcional de la amígdala- por los datos de que se dispone- parece impedir cualquier reconocimiento de los sentimientos y todo sentimiento sobre los mismos sentimientos (JOSEPH, R., 1993, p.83).

Le Doux (1992) explica que la amígdala asume el control cuando el cerebro pensante, el neócorax, todavía no ha tomado ninguna decisión. Mientras se percibe y pondera la información a través de los diferentes circuitos cerebrales que le permiten, tras la evaluación de la situación, dar la respuesta más adaptada a la situación. Sin embargo, para Le Doux (1992) anatómicamente hablando, el sistema emocional en ocasiones puede actuar independientemente del neocórtex. La amígdala puede albergar y activar repertorios de recuerdos sin darnos cuenta de por qué lo hacemos, sin la menor participación cognitiva consciente. Asimismo, cuanto más intensa es la activación de las neuronas de la amígdala, más profunda es la impronta y más perdurable para bien o para mal el recuerdo de las experiencias que nos han asustado o emocionado. Estos datos adquieren una mayor significación si pensamos que la cría humana, insoslayablemente, necesita para sobrevivir un contexto humano. El cerebro dispone de dos sistemas de registro, uno para los hechos ordinarios y otro para los recuerdos con una intensa carga emocional (de amenaza, agrado, etc.). El mismo Le Doux ha llegado a la conclusión de que las relaciones y los encuentros amor-desamor que el niño mantiene con sus cuidadores durante los primeros años de vida constituyen un auténtico aprendizaje emocional (1993). La neurona- como vemos- no madura en el vacío sino en un contexto sociocultural (afectivo, frío, agresivo, etc.) que puede ser negativo u optimizante, cuyos efectos le acompañarán, en gran medida, durante toda su vida.

En los primeros años de vida, en el cerebro humano las conexiones neuronales se forman con mucha más rapidez que durante el resto de la vida. Por lo cual, los procesos de aprendizaje se producen en esta etapa con mayor facilidad que en cualquier otro momento posterior. La primera infancia ofrece una oportunidad única de poner en marcha el desarrollo y educación de las capacidades emocionales y afectivas. Por ello, no es de extrañar que el estudio científico actual de la dimensión afectiva haya contribuido al apoyo de una pedagogía en que la génesis del pensamiento y la inteligencia no son sino aspectos de una interacción global, que encauza, en gran medida, la dimensión afectiva del niño. El niño estará más abierto y disponible a la actividad intelectual cuanto mejor se resuelva su necesidad de seguridad y afecto. En definitiva, la vida afectiva del niño/a es la base de la vida afectiva del adulto, de su carácter y personalidad.

1.2. Emoción y cultura

El antropólogo A. Montagu, después de estudiar la agresividad en distintas culturas, afirma en su libro sobre *La naturaleza de la agresividad humana* (1983), que nadie que ha sido suficientemente amado se ha convertido en asesino. Con ello no hace sino poner de

manifiesto la importancia para la adquisición de pautas de comportamiento agresivo del medio donde se ha desarrollado el individuo.

El bebé está dotado de grandes posibilidades, las cuales activa en contacto y dependencia con los tipos específicos de intervención-sociocultural a que se ve expuesto. En medios sociales donde se fomenta la amistad y cooperación, como es el caso de los Tasaday de Mindanao, los Ifaluks del Pacífico o los Pigmeos del bosque Ituri, la conducta agresiva es rechazada y se encuentra básicamente bajo control. Es una conducta tan rara que, cuando aparece, se considera como un signo de anormalidad y es reprimida (MONTAGU, 1983). Podemos decir que las potencialidades genéticas- que comparten con el resto de la humanidad- no han recibido los estímulos necesarios para el desarrollo de la conducta agresiva. Las sanciones sociales formales e informales contra la práctica de esa conducta han sido tan fuertes que han aprendido a no ser agresivos. De igual forma la conducta agresiva es potenciada y aparece con fuerza en otros grupos humanos (MONTAGU, 1983).

Los chewong son un grupo aborigen de cazadores recolectores nómadas de la península de Malasia. Tienen un marcado control emocional. Poseen una serie de reglas explícitas en relación con la expresión de las emociones que, según describe la antropóloga Howel (1981), les lleva a no manifestar ningún tipo de emoción, ni cuando consiguen cazar, ni ante las desgracias, ni ante importantes sucesos de la vida como los nacimientos, el matrimonio o la muerte. En este mismo orden de cosas, los indios norteamericanos reprimen su emoción y no lloran ante la pérdida de un ser querido, no porque no puedan, sino porque han aprendido a controlarse e inhibirse. Muchos otros ejemplos conocidos podrían ser esgrimidos. Lo determinante, en nuestro caso, es que existen en el hombre unas posibilidades biológicas que, sin la estimulación adicional y apropiada de esas disposiciones en su cultura, sin su organización social con arreglo a ciertos modos de conducta culturales y sin un mundo humano, no se manifestarían.

La cultura humana es una de las dos maneras en que se transmiten las <<instrucciones>> de una generación a otra sobre cómo deben crecer los seres humanos. La otra manera es el genoma humano (BRUNER, 1994). La cultura proporciona al hombre modos de desarrollo a partir de la herencia genética, <es un comportamiento aprendido>. Este comportamiento aprendido es la parte más significativa de su comportamiento total, ya que hasta sus instintos quedan controlados, satisfechos y regulados, según los significados, las normas y hábitos sociales. Es el gran moldeador del sujeto a través de unos mecanismos de transmisión-adquisición que se ponen en funcionamiento cuando el individuo nace, por medio de otros individuos que cuidarán de él, que intervendrán sobre él y que van a determinar que, incluso cuando pueda valerse por sí mismo, no pueda totalmente prescindir de ellos, ni del medio social donde se ha desarrollado. Lo característico de su comportamiento social se adquiere porque las crías humanas imitan a sus padres gracias a la enorme flexibilidad que aporta la complejidad del cerebro humano y de la base potencialmente cultural y no genética de los comportamientos adaptativos, aspectos que dejan de lado cualquier extrapolación zocéntrica de corte sociobiológico (GOULD, 1984, p. 261).

Los factores genéticos o innatos que configuran comportamientos humanos como la compasión, el altruismo o la agresión son el producto de un largo proceso condicionado por las experiencias familiares, las normas sociales y los patrones culturales. Se aprende a ser agresivo de la misma forma que a inhibir la agresión y ser compasivo. Ambos son biológicamente posibles. Es más, por los estudios transculturales realizados, parece que el abanico de emociones básicas (felicidad, tristeza, dolor, sorpresa) que expresan los niños durante el primer año de vida puede encontrarse en todas las culturas. Todos los niños parecen

nacer con capacidad de producir las expresiones faciales correspondientes a esas emociones. Sin embargo, las situaciones que las provocan pueden variar culturalmente. Una vez más se pone de manifiesto que genética y ambiente conforman el comportamiento humano. Esta capacidad emocional de los niños desempeña un papel muy importante a la hora de interactuar con las personas que les rodean. De hecho, los niños aprenden a distinguir las diferentes expresiones emocionales al verlas reflejadas en la cara o voz de los demás. Esta posibilidad constituye una importante capacidad que les va a permitir orientarse en el mundo, a través de la información que reciben de los adultos y del ambiente que les rodea. Las tendencias altruistas de los niños (conductas de consuelo, etc.) parecen estar en consonancia con el ambiente del hogar en que se crían. El comportamiento y actitud de los padres y cuidadores son modelos que influyen de forma decisiva. La base de la personalidad del adulto se estructura también a partir de las relaciones de afecto y la satisfacción de las necesidades básicas en los primeros años de la infancia que se ponen en marcha dentro de su entorno sociocultural.

Sintetizando, las emociones y sentimientos básicos como el hambre, el miedo, la ira, la ansiedad, forman parte del equipamiento emocional básico, biológicamente están presentes en nuestra naturaleza. Sin embargo, es la cultura la que suministra el vínculo entre lo que los hombres tienen posibilidad de llegar a ser en el campo emocional y lo que realmente llegamos a ser como miembros de ese grupo cultural. En el seno de una determinada cultura se aprende a manifestar o controlar sentimientos y emociones de acuerdo a los significados, valores y pautas culturales del grupo. Nuestro equipamiento biológico nos permitirá vivir una serie de vidas afectivas posibles, pero nacemos en una cultura y acabamos viviendo una sola vida cultural. Sin embargo, ser humano es ser algo más que sentir y actuar como miembro de un grupo cultural, hay diferentes modos "individuales" de sentir y ser de ese grupo (edad, status, género, etc.). Este proceso de individualización personal se desarrolla a través de la educación. Gracias a la educación se lleva a cabo la modulación cultural de lo biológico.

2. Claves de la inteligencia emocional

La emoción del *satri emotio* se define en el diccionario de la Real Academia de la Lengua como "estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión". Para GOLEMAN (1996), el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. Existen numerosas emociones, a la vez que múltiples matices y variaciones, entre ellas. P. Ekman, de la Universidad de California, tras un estudio transcultural describe las emociones en términos de grandes familias o dimensiones básicas reconocidas por todas las culturas y representativas de los infinitos matices de la vida emocional. Estas serían la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la vergüenza, etc. (GOLEMAN, 1996, p.442). Sin embargo, el debate científico para categorizar las emociones no ha hecho sino empezar y no hay criterios unánimes de clasificación.

Las emociones infantiles han sido estudiadas desde que Darwin en 1872 determinara, tras un estudio transcultural, que, en primer lugar, los seres humanos tienen un repertorio innato y universal de expresiones faciales y discretas y que, en segundo lugar, los bebés dotan de significado a estas expresiones por medio de un mecanismo de reconocimiento (HARRIS, 1989, p.37). Investigaciones más recientes indican claramente que desde muy pronto manifiestan y reaccionan a tres emociones básicas: *alegría*, *angustia* y *enfado* y que se muestran incómodos y desconcertados cuando la persona que se encuentra frente a ellos

permanece inmóvil y sin expresar ningún tipo de emoción. Más tarde, sucede lo mismo con el *miedo*, la *tristeza* y la *sorpres*a (HARRIS, 1989, p. 28-31).

En síntesis, los bebés, durante los seis primeros meses de vida, desarrollan una vida emocional intensa, expresan emociones y son sensibles a las expresiones emocionales de quien les cuida. Algunos autores sugieren que esta capacidad emocional del niño se aprecia si se le estimula a expresarla en varias dimensiones, por ejemplo mostrar alegría a través de expresiones faciales y vocalizaciones. Las respuestas del adulto a estos mensajes repercutirán en la cantidad y calidad de la relación establecida con el bebé y en la probabilidad de que una conducta se repita.

2.1. La imaginación emocional

La capacidad imaginativa del niño desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de la realidad social en general y de la construcción social de las emociones en particular. Sirve a la comprensión infantil de la complejidad de los sentimientos contradictorios, la comprensión del engaño o la importancia de las reglas culturales en la manifestación y control de la expresión emocional en un contexto social. La forma en como evoluciona y se desarrolla la imaginación en la vida infantil está influenciada por los acontecimientos sociales, las fuerzas culturales, el contexto concreto en el que vive el niño o niña y los presupuestos desde los que son tratados en casa y en el centro escolar. Tiene que ver con las respuestas a las experiencias afectivas que van teniendo día a día en la familia y la clase.

La imaginación emocional se sitúa en ese lugar propio de pensamientos y ensoñaciones donde es posible el reconocimiento de las emociones, sentimientos y motivos propios y ajenos. Su desarrollo permite *manejarse* y controlar afectivamente la situación. La imaginación emocional permite adoptar la perspectiva del otro, empezar a comprender sus sentimientos y emociones, así como los motivos y razones de su conducta. Permite también anticipar los propios patrones de acción imaginando los patrones de percepción emocionales. La imaginación y la capacidad de simular permiten también al niño concebir las posibles realidades que otras personas sienten. Es la llave que les introduce en los sentimientos, miedos y esperanzas de los demás. La comprensión imaginativa no supone, sin más, una transmisión contagiosa del que es observado al observador. Por el contrario, se genera una emoción "como si" o simulada. Imaginamos su estado de ánimo, no sólo lo que el otro siente, sino lo que cree y desea. Se pueden imaginar todas esas sensaciones sin experimentarlas en realidad. La imaginación afectiva ha de potenciarse para permitir superar las imágenes restringidas de una imaginación que nunca ha sido nutrida.

2.2. Los pilares de la inteligencia emocional

La inteligencia puede entenderse como la capacidad que permite a la especie humana solucionar el problema de la vida. La inteligencia emocional podría explicarse desde cuatro pilares o parámetros básicos: la *capacidad de entender y comprender emociones y sentimientos propios*, la *autoestima*, la *capacidad de gestionar y controlar los impulsos y situaciones afectivas*, y la *capacidad de entender y comprender los sentimientos de los demás*.

Usar la inteligencia emocional es algo que requiere aprendizaje y entrenamiento y, como tal, puede enseñarse. Todos hemos oído en la infancia frases como: ¡los niños no lloran!, ¡no te dejes llevar así!, ¡debes superar el miedo!, etc. Sin embargo, llegar a ser competentes emocionalmente requiere una educación emocional que empieza en los primeros años de la

vida y va mucho más allá de este tipo de advertencias. Requiere que quienes cuidan de los niños les ayuden a desarrollar las cualidades o pilares básicos de la inteligencia emocional.

2.2.1 Capacidad de entender y comprender las propias emociones

El reconocimiento de las propias emociones es el alfa y el omega de la competencia emocional. Sólo cuando se aprende a percibir las señales emocionales, a categorizarlas y aceptarlas, es posible dirigir las y canalizarlas adecuadamente sin dejarse arrastrar por ellas. Para Goleman (1996, p. 85) el conocimiento de uno mismo y de los propios sentimientos es la piedra angular de la inteligencia emocional, la base que permite progresar. La toma de conciencia emocional constituye la habilidad emocional fundamental, el cimiento sobre el que se asientan otras habilidades y pilares emocionales. La comprensión, que acompaña a la conciencia de uno mismo, tiene un poderoso efecto sobre los sentimientos negativos intensos y nos proporciona la oportunidad de liberarnos de ellos. Consecuentemente, se tiende a tener una visión positiva de la vida y a percibirse como una persona controlada y autónoma. Contrariamente, las personas atrapadas por sus emociones se ven desbordadas e incapaces de escapar de ellas.

Como es lógico, no es posible para los niños/as disponer, de entrada, ni en mucho tiempo, de tal repertorio de habilidades, pero se pueden ir sentando las bases para su adquisición. El recién nacido no tiene todavía verdaderos sentimientos, está en un período instintivo, succiona y llora. Busca alimentos y alivio a su incomodidad y sus reflejos determinan su conducta. Todo el afecto está relacionado con los reflejos (WADSWORTH, 1989, p.31). Los primeros movimientos reflejos como la succión o la presión dan lugar a las primeras sensaciones. Estas sensaciones de contacto, unidas a las primeras percepciones (frío, hambre, etc.) están en el origen de las propias vivencias. La adquisición de la conciencia de "sí-mismo" se desarrolla continuamente a lo largo de la infancia en relación con otros procesos cognitivos y de socialización, los cuales van a permitir, finalmente, la representación e identificación del "yo" y de los propios sentimientos y emociones.

Las investigaciones de BRETHERTON han mostrado que alrededor de los dos años los niños comienzan a describirse así mismos y a los demás como seres que perciben, sienten emociones, tienen deseos y pasan por diversos estados cognitivos (HARRIS, p.63). El autoconocimiento de los niños va aumentando en la medida que aumenta la conciencia de sí mismos y va más allá de la época infantil, la cual constituye sólo el inicio de un proceso personal. Hacer una apreciación adecuada de las propias emociones es uno de los pilares de la inteligencia emocional en la que se asientan otras cualidades emocionales. Sólo quien sabe *qué, cómo y por qué siente*, puede manejar y controlar inteligentemente sus emociones.

2.2.2 La autoestima

Otro de los pilares básicos de la inteligencia emocional es sin duda la autoestima, directamente vinculada al autoconcepto y a la comprensión y sentimientos propios. Sin entrar aquí en cuestiones terminológicas, el autoconcepto puede entenderse como el esquema mental que permite definirnos. Es la visión e imagen que el individuo tiene de sí mismo, influye en la conducta y es el mediador entre la persona y el medio. El conocimiento de sí mismo y la consiguiente autoimagen, el autoconcepto, son una estructura central para entender la concepción del mundo del sujeto y una de las principales variables que influyen en las acciones de éste. Interactuando con factores biológicos y fuerzas situacionales externas, dirige y guía su conducta. De todos los juicios a los que el individuo se somete ninguno es tan fundamental como la evaluación de sí-mismo. Del resultado de esta evaluación resulta la *autoestima*. Este

concepto modula el presente y futuro del individuo y es el factor principal de su vida personal y social. En la autoestima se combinan dos procesos mutuamente relacionados: la propia evaluación y la subsiguiente respuesta afectiva (positiva o negativa) al contenido de la misma.

Para la mayoría de los autores, se pueden distinguir dos dimensiones básicas de la autoestima. La "autoestima general" se refiere al nivel global de aceptación o rechazo que una persona tiene de sí misma como persona. La "autoestima de competencia" se refiere a los sentimientos que se derivan de su percepción de poder y eficacia en las distintas áreas de actuación (intelectual, física, social, etc.). En la obtención del concepto de sí-mismo no basta con la sola percepción y objetivación del yo, ésta se completa con la consideración de las actitudes de los otros en la actividad social común (MEAD, G.H., 1934). El sujeto va creando, en un proceso reflexivo, personal, su autoconcepto. Observa cómo los otros son diferentes o similares a él mismo y categoriza después sus propias características. El concepto más primario y dependiente de *self* que construye el sujeto se conoce como el "*self* del espejo". Con esta metáfora, atribuida a C.H. Cooley (1902), se quiere significar "que nuestros autoconceptos se forman como reflejos de las respuestas que recibimos de los otros". Centra su interés en los grupos de referencia y en los "otros" como "los espejos" que reflejan las imágenes del sí mismo. Es importante señalar que el *self* del espejo se desarrolla a partir de las respuestas de los demás, no de la verdadera respuesta, sino de la que el sujeto imagina después de asumir el rol del otro. Esta idea imaginada será real para el individuo en todas sus consecuencias, independientemente de que sea o no exacta. En este sentido, si percibe que los demás le responden negativamente, podrá verse afectada seriamente su autoestima, aun cuando esos "otros" pudieran haber intentado comunicar aceptación.

En general, el desarrollo del autoconcepto a partir de las evaluaciones de los "otros" es más relevante en los sujetos que tienen mayor dependencia de los demás, sea por estatus social o por inmadurez biológica o psicológica, como es el caso de los niños. Durante los primeros años, las experiencias afectivas con los "otros" significativos (padres, compañeros, profesores, etc.) son los factores determinantes de la autoestima, con mayor valor de predicción que la propia competencia o eficacia en los distintos dominios o áreas de actuación. La autoestima en esta edad se basa, en gran medida, en la percepción que se tiene de la estimación de los otros. En este sentido, la familia, es clave para la formación del autoconcepto en el niño.

Por otra parte, el autoconcepto basado en la acción, en la eficacia, que desarrollan GECAS y SCHWALBE (1983), implica ir más allá del "*self espejo*". Supone que la clave para la propia percepción no depende básicamente de las percepciones imaginadas de los "otros", sino de la "acción" del propio sujeto y de sus consecuencias. El concepto de sí mismo, se genera no sólo dependiendo de las valoraciones reflejadas por los otros, sino también de sus acciones y consecuencias. Es un *self* más activo que la imagen ofrecida por la metáfora del espejo de Cooley. Mediante la acción se experimenta el grado de autoeficacia. En la competencia se combinan, de una parte, lo que quisiéramos conseguir y, de otra, la confianza que tenemos en nuestra capacidad para conseguirlo. Este autoconcepto depende de las oportunidades del individuo para participar en la "acción eficaz" y, en buena medida, de la estructura social en la que se desarrolla; por lo tanto, son muy importantes: *los contextos de la acción*, el *significado de la acción* en los mismos, incluso las *consecuencias* no intencionadas de esa acción, pero también, la confianza en uno mismo y la capacidad y motivación para el esfuerzo.

El niño/a, como venimos insistiendo, desarrolla su autoconcepto desde la infancia en virtud de las descripciones que hacen muchas personas acerca de él, especialmente los padres. Pero también percibe, a través de sus acciones, su "yo", su comportamiento social, su "yo"

físico, su lenguaje, etc. En este proceso, las percepciones de éxito o fracaso tienen una importancia capital. Los bebés tienen poca comprensión de lo que significa personalmente este éxito o fracaso; en consecuencia, no se observan en su conducta muestras de autoevaluación; las referencias son sólo la atención y aceptación o rechazo que muestran los padres. Sin embargo, incluso antes de llegar a los dos años, comienzan a demostrar algún tipo de percepción acerca de cómo reaccionan los adultos ante sus acciones (mirar antes de tocar algo prohibido) o incluso sus logros o éxitos (buscar aprobación después de hacer, en el juego, alguna construcción). Ante estos ya dan muestras de felicidad y, así mismo, reaccionan de forma negativa al fracaso. A los tres años de edad prefieren claramente dedicarse a actividades en las que resultan ganadores que a las que pierden.

Con todo, la autoestima de los niños en los primeros años (SOUFRE, BOWLBI, 1990) está relacionada, al parecer, con el grado de "apego" establecido con el cuidador. Esto es lógico si pensamos que una buena relación de apego les hace sentirse seguros, mostrarse más libres y motivados para explorar y experimentar en el entorno, lo que a su vez les lleva a desarrollar acciones positivas y a sentirse bien al percibir la autoeficacia. Por otra parte, la madre que ha generado un buen apego está más atenta al bebé y elogia sus logros. Al participar de tal interacción, éste llega a desarrollar mejor su identidad. También, las madres que generan este tipo de apego muestran mayor satisfacción de estar con su hijo. La competencia incluye lo que el niño quiere conseguir y la confianza que tiene en su capacidad de poder conseguirlo. Se asemeja a la autoeficacia tal y como la percibe el niño en los distintos contextos (hogar, juego, escuela infantil, etc.).

La teoría de Bandura también hace hincapié en la autoeficacia, como importante mediadora entre la motivación y la acción humana. Las expectativas de autoeficacia se refieren a la creencia que el individuo tiene de su capacidad para realizar con éxito las acciones que conducen a las metas deseadas. En este sentido concluye, a partir de la revisión de numerosas investigaciones, que las personas que tienen alta seguridad en sus capacidades ven las tareas difíciles como un reto donde demostrar dicha capacidad, más que como una amenaza que debe ser evitada. Tal sentido de autoeficacia favorece la orientación al éxito y al buen desempeño en distintas actividades. Entiende Bandura que las personas con alto sentido de autoeficacia piensan, sienten y se conducen de modo diferente al de aquellas que se perciben como ineficaces.

Desde la psicología cognitiva actual, el autoconcepto se entiende también como un proceso en constante construcción, fruto de la interacción entre el sujeto y el medio, que no dicta mecánicamente la conducta, pero que influye en esta a través de dos procesos mediacionales: el afecto y la motivación. El autoconcepto es una estructura cognitivo-afectiva que contiene información personal (creencias, emociones, evaluaciones), pero a la vez juega un papel activo en el procesamiento de la misma (atención, memoria y utilización de la información). Así pues, está en la base de los juicios y acciones de los individuos.

En resumen, las distintas posiciones teóricas han contribuido a proporcionar una mayor comprensión del fenómeno. El autoconcepto es un aspecto nuclear de la personalidad, mediador de las relaciones del hombre con su entorno. Es una realidad que incluye los pensamientos y sentimientos con respecto al sí-mismo, internamente consistente y relativamente estable, aunque con la posibilidad de estar sujeto a cambios. Actúa como filtro y organizador de la información y determina en cierto modo la conducta del individuo.

2.2.3 La capacidad de gestionar y controlar inteligentemente los impulsos y situaciones afectivas

Las emociones básicas del ser humano forman parte de su naturaleza biológica, lo quiera o no, pero la posibilidad de manejar estas formas de comportamiento en un sentido u otro, dentro de un contexto cultural, está en sus manos. Aquí tiene una importancia capital la educación. El autocontrol puede entenderse como la capacidad de dirigir de forma autónoma la propia conducta. La autorregulación es un aspecto esencial del desarrollo humano que permite al hombre controlar la situación y no estar a merced de las demandas del entorno. Nos enseña a "esperar" cuando las cosas no pueden obtenerse inmediatamente, "variar" las estrategias cuando estas no funcionan y "evitar" comportamientos inadecuados. Emociones básicas de nuestro bagaje emocional, como el miedo, la ira, etc. son además mecanismos de supervivencia que no se pueden desconectar o evitar, pero se pueden conducir y canalizar de forma fructífera. El componente biológico primario emocional, como puede ser el deseo o la lucha, pueden ser sustituidas por formas de comportamiento aprendidas y culturalmente aceptadas, como el flirteo o la ironía. Controlar el impulso, superar la frustración, es fundamental en la competencia emocional.

Control del estímulo

La base de la regulación emocional es la capacidad de demorar la acción ante el estímulo, en beneficio de un objetivo propio a más largo plazo. La fuerza de voluntad y la capacidad de sacrificarse por un objetivo futuro contribuyen al rendimiento personal. Esta capacidad puede desarrollarse y la educación resulta ser fundamental. Se ha estudiado cómo los niños *resisten a la tentación*. Al principio no tienen ningún tipo de restricción en este sentido y van inmediatamente tras cualquier cosa que les atrae, pero más tarde aprenden a inhibir conductas que les han prohibido, incluso cuando nadie les mira. Se ha demostrado que cuando a los niños se les explica y proporciona una buena razón, aumenta la probabilidad de que resistan a tales *tentaciones*. Lo mismo sucede cuando se les enseña a desarrollar sus propios planes y estrategias. Otra forma de estudiar el autocontrol ha sido el *retraso de la gratificación*. Se les presentó a los niños, en una situación similar a la que frecuentemente encuentran en la vida diaria, la alternativa de obtener una pequeña recompensa inmediatamente o una recompensa mayor esperando. El tiempo de espera para la gratificación aumentó cuando los propios niños se daban autoinstrucciones (tengo que esperar...). También se demostró que cuando el objeto quedaba fuera de su vista los niños podían esperar más tiempo. Estudios longitudinales, en los que se analiza la conducta de los niños a través del tiempo, han mostrado, por otra parte, cómo las primeras capacidades para retrasar la gratificación pueden ser, a largo plazo, una forma de predecir el logro futuro.

Otra forma de *controlar* el estímulo es alterar la experiencia de la emoción que éste produce cambiando la situación inmediata o los procesos mentales que están asociados con esa emoción. En este sentido, para disipar la emoción hay que dejar de pensar gradualmente en el suceso que la provocó. Las emociones intensas, ya sean positivas o negativas, se desvanecen con el transcurso del tiempo. Es posible, sobre esta base, de forma intencional, acelerar el proceso de olvidar de forma deliberada el acontecimiento con carga emocional, dejando de pensar en él. Otra forma de *gestionar y controlar* los sentimientos puede llevarse a cabo cambiando la manifestación externa emocional, porque, para Willians James y otros autores, la expresión externa proporciona una clave importante para decidir qué sentimos.

Finalmente, es posible controlar las emociones y no dejarse controlar por ellas, sino canalizarlas positivamente cuando se utiliza la energía desencadenada para desarrollar nuevas competencias que le permiten fortalecer su confianza en sí-mismo y la satisfacción del logro.

Su actitud positiva y emprendedora establecerá las condiciones esenciales para los futuros logros.

Superar la frustración

La frustración es una sensación de desagrado debida a un bloqueo u obstáculo en la obtención de deseos, metas o necesidades. En general, produce un desequilibrio y perturbación que lleva, o bien a paralizar la acción o bien a impulsarla. El sentido de la acción impulsada desde la frustración puede encaminarse a la superación del obstáculo en sentido positivo (aportando mayor esfuerzo, generando nuevas estrategias, etc.) o negativo (agresión, abandono de la tarea, etc.). Existen para el niño múltiples causas de frustración (carencia afectiva, restricciones en la acción, rivalidad entre hermanos, mayores exigencias cuando empieza la escolarización, etc.). El papel de los padres es permanecer atentos porque la frustración puede expresarse de múltiples formas (evasión, falta de interés, rabieta y pataletas, agresividad) y cada bebé, cada niño/a es único como persona y específico en sus ilusiones y necesidades. El adulto, así pues, ha de promover y colaborar no sólo en la satisfacción de tales necesidades y en la adecuación del nivel de exigencia, sino también ha de ayudarlo a superar la frustración, proporcionándole apoyo, estrategias y motivación para la acción positiva y enseñarle el valor del esfuerzo para conseguir sus metas y objetivos.

A medida que los niños van avanzando en su desarrollo han de aprender a controlar su comportamiento, los episodios de llanto y enfados (pataletas) como respuesta a las situaciones de frustración. Poco a poco deben ir aprendiendo a soportarlas sin alterarse tanto y sin que se desorganice todo su comportamiento. Cuando el niño decide elegir la mayor gratificación, aunque conlleve más espera, acumula cierto grado de frustración. No obstante, la capacidad para retrasar la gratificación es paralela a la capacidad para tolerar la frustración. Esta capacidad para tolerar los retrasos en la gratificación se puede incrementar a partir de los cinco años y depende de sus experiencias anteriores de éxito o fracaso, de las promesas que se le hicieron y de la confianza que le merezca la persona que lleva a cabo la promesa.

Por último, la autoadaptación a las situaciones nuevas o de incertidumbre, conflicto, etc. y los problemas que plantea parece que mantienen una relación directa con otras variables contextuales. Los individuos que más se adaptan han sido educados en ambientes de comunicación y de autonomía, mientras que los menos adaptables provenían de ambientes conflictivos y ambivalentes.

2.2.4. La capacidad de comprender y entender los sentimientos de los demás

R. Rosenthal, hace ya bastantes años, mostró que la inteligencia emocional está vinculada a la capacidad de leer los sentimientos de los demás. La importancia de la percepción del otro o *empatía* para la competencia emocional es indudable, pues ésta se desarrolla por la comunicación emocional en situaciones de interacción. La disposición natural a la empatía la manifiestan los bebés muy pronto. Bebés de tres meses reaccionan alterándose ante el llanto de otro niño y comienzan ellos mismos a llorar. Parece que se trata de una capacidad innata que, sin embargo, es necesario cultivar. Para el psiquiatra Stern, el desarrollo de la empatía depende de la sensibilidad y reacciones de los padres frente a las manifestaciones emocionales del niño, tanto si se ignoran como si se sobrepasan.

El niño, al final del primer año, responde de forma selectiva y adecuada a las expresiones faciales de quien le cuida. Esta respuesta selectiva es un paso fundamental en la

comprensión de la emoción de los demás. Indica que el niño es capaz de comprender, en alguna medida, si la postura emocional de otra persona es positiva o negativa, si indica aliento o desaprobación. Reacciona ante la emoción pero no trata de provocarla. Sin embargo, y aunque es posible que tras la comprensión de la emoción se genere un sentimiento de compartir la misma, también es posible comprender la emoción ajena sin sentirla. Cuando se consuela a alguien triste no es preciso sentir la misma pena que él.

Durante el segundo año se produce un cambio importante, los niños/as empiezan, de forma deliberada, a consolar a los demás, a la vez que a causar daño y molestar a otros niños y adultos. Indica que los niños pequeños empiezan a identificar las condiciones o acciones que desencadenan o evitan un estado emocional en otra persona. Comienzan a tener cierta comprensión del modo en que la emoción se sitúa y varía en una secuencia causal.

Consolar a otro cuando está triste es algo frecuente en la mayor parte de los niños alrededor de los 14 meses, de igual forma que los niños pequeños suelen acudir a los mayores en busca de consuelo. Esto tiene mayor oportunidad de suceder en familias donde hay un ambiente en que los niños mayores tratan con frecuencia de consolar a sus hermanos, no les importa compartir sus juguetes y no se pelean con ellos con frecuencia (HARRIS, p.40). Asimismo, parece que los niños pasan por distintas etapas. De los 10 a 12 meses se muestran como espectadores insensibles, limitándose a mirar más o menos en un tercio de ocasiones. Otras veces muestran algún tipo de pena (frunció del ceño, parecían tristes, lloraban). A esta edad, sin embargo, raramente tratan de consolar a la persona afligida. Alrededor de los 18 meses las iniciativas de consuelo se traducen en numerosas estrategias: los niños llevan objetos a la persona afligida, expresan su compasión con palabras, buscan ayuda de otra persona e incluso tratan de proteger a la víctima (HARRIS, p.41).

La compasión es un elemento de competencia emocional y resulta serlo también de la competencia social e incluso moral. En este último sentido, el modelo de perfección para el más alto desarrollo humano parte del budismo, es alguien "que ha puesto fin a su sufrimiento y a crear sufrimiento a los demás". De ahí, que la compasión se encuentre en los cimientos mismos del sistema ético (YEARLEY, p. 26).

La incompetencia emocional

Ante la auténtica crueldad de que son autores algunos niños, cabe preguntarse, *¿qué es lo que ha ido mal en el desarrollo de los niños que actúan con violencia?. El problema es muy complejo*, sobre todo si entendemos que las causas sociales pueden hacer posibles o incluso inevitables los comportamientos humanos, la pérdida de valores, la depravación social y afectiva en el contexto familiar, la influencia de modelos violentos a través de la TV y otros ámbitos de socialización, no hay duda que suponen una carga para el desarrollo del individuo, generan miedo al fracaso y frustración, soledad y baja autoestima, decepción, rabia y agresividad. Componentes básicos, todos ellos, del *comportamiento violento*.

Pero, esto no significa que los afectados se conviertan, sin más, en agresivos y violentos. Aquellos que han aprendido a manejar las frustraciones, a tener compasión y, en definitiva, a ser competentes emocionalmente, no utilizarán la violencia para manejarse, ni siquiera cuando experimenten grandes fracasos o agresiones. En nuestra cultura Europea está demasiado presente, todavía, la mentalidad del filósofo Hobbes "el hombre es un lobo para el hombre", haciendo referencia al componente innato del comportamiento violento. Sin embargo, la evidencia experimental muestra, cada vez con más contundencia, que el

comportamiento humano es un reflejo de lo que le acontece y no una consecuencia de sus impulsos innatos. El comportamiento violento y agresivo también se aprende.

Cuando la conducta agresiva es ridiculizada y reprimida en un grupo humano acaba por desaparecer, de igual forma que cuando constituye una forma eficaz de manejar la situación se potencia y es cada vez más frecuente. El ser humano, contando con unas potencialidades de ser agresivo, amar o hablar, se desarrolla en contacto con la cultura y el grupo social en que vive, y en virtud de los modelos y las condiciones de vida a que se ve expuesto organiza su conducta. Los niños pueden ser selectivamente criados en medios que fomentan la violencia o la competencia emocional a través de los valores y estilos de vida que viven en sus entornos más cercanos: la familia, la escuela, el grupo de iguales, etc.

En contextos no agresivos el niño, desde muy pequeño, aprende que es más eficaz expresar lo que quiere a través del lenguaje que agrediendo; desde ese momento habla y no agrede. La agresión continua es en la mayoría de los casos una respuesta a la experiencia de rechazo, frustración o agresión que proporciona al individuo un medio hostil. Experiencia pasadas, junto a modelos sociales, enseñan a los niños que la violencia y agresión constituyen medios eficaces de manejar la situación. Se ha comprobado que la agresividad de los niños surge con frecuencia de sus interacciones con padres y hermanos. Los padres de niños agresivos suelen utilizar un estilo familiar coercitivo, una disciplina de afirmación de poder, con castigos físicos y ausencia de explicaciones verbales y razonamientos. Para los teóricos del aprendizaje social, estos datos sugieren que los padres sirven de modelo de conductas agresivas para sus hijos, los cuales imitan lo que ven. Estas familias suelen caracterizarse por adoptar en su conducta la censura, la riña y la amenaza. Sus relaciones son poco amistosas y cooperativas y altamente hostiles y negativas. Los niños a su vez, suelen desobedecer, importunar y molestar a los padres. Se frustran unos a otros y los hermanos regañan y se agreden entre sí. De esta forma, tanto padres como niños terminan utilizando la agresión para controlarse unos a otros y para intentar conseguir lo que quieren. Los niños que aprenden esta forma de interacción en casa y no tienen otras posibilidades de aprender conductas y habilidades más positivas, transfieren y muestran esa agresividad en otras situaciones y, con frecuencia, acaban manteniendo formas graves de conducta antisocial.

Los padres, en los entornos violentos, según la evidencia experimental, suelen tener *creencias sesgadas negativas* acerca de las características de sus hijos, tienden a verlos menos inteligentes, más problemáticos, agresivos y desobedientes. *Comprenden mal* las necesidades afectivas y motivaciones de los niños, reconocen mal sus expresiones emocionales; responsabilizan más a los niños por su conducta negativa y les atribuyen frecuentemente intenciones de comportarse negativamente. Tienen una *mala comunicación* y escasa cohesión familiar. Asimismo, despliegan una menor empatía, no se ponen en el lugar de los niños, manifiestan poca compasión y en términos generales les conmueve poco el llanto infantil. Estos comportamientos familiares tienen consecuencias profundas en los niños (PÉREZ, ALONSO, AVELLANOSA, VIDAL y CÁNOVAS, 1996).

La cría humana se caracteriza por la inmadurez con la que nace, ha de aprender unos modos de conducta que le permitan la adaptación al medio. Los niños necesitan aprender a expresarse en los términos agresivos o afectivos del contexto, aprenden a sobrevivir en ese medio, tener un lugar y que se les considere como integrantes del grupo. Aprenden también si la acción violenta tiene ventajas y es eficaz para manejar la situación. Así, por imitación, tienden a resolver los conflictos por medio de la violencia, ya que no disponen de modelos de comportamiento constructivo para poder manejar su indignación. Sus propias experiencias les confirman que utilizando la violencia se alcanza el objetivo. Los acontecimientos frustrantes

desencadenan en ellos la necesidad de pegar o golpear a otros más indefensos, porque no han aprendido a superar la frustración de forma socialmente positiva. Al no experimentar en la primera infancia amor y protección suelen tener problemas de autoestima. Su confianza en sí mismos y en los demás es escasa, lo que les impide, además de enfrentarse a la vida con valor, establecer lazos afectivos estables.

3. La educación de sentimientos y emociones.

La educación integral no sólo abarca el intelecto sino que también hace referencia al sentimiento y la emoción, la imaginación y la acción emocional, como partes integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje y de un buen desarrollo infantil. Al desarrollo de sentimientos y emociones se puede aplicar el principio básico de todo el desarrollo infantil: *proceder de un estado general indiferenciado a otro de mayor especialización y control*. Los bebés comienzan con expresiones que resultan relativamente incontroladas y globales para pasar a implicar cada vez menos partes de su cuerpo. Cuando el bebé, en su cuna, reconoce a su madre que entra en la habitación, mueve piernas y brazos, vocaliza, todo él se implica. Posteriormente, llega a expresar esta emoción a través del lenguaje o incluso sólo con la expresión facial.

Este proceso de diferenciación va dando lugar a distintos niveles de organización y a una progresiva transformación y maduración de la personalidad. Dicho proceso debe ser alentado y pautado por una acción educativa eficaz que, desde el conocimiento actual, potencie los rasgos favorecedores e inhiba los negativos. En definitiva, conseguir desde la educación que los niños sean emocionalmente competentes.

3.1 La experiencia emocional infantil

En la experiencia emocional infantil, las interacciones con la madre y personas que están a su cuidado son, evidentemente, determinantes. Sin embargo y de alguna manera, el bebé es también productor de un entorno en el que su conducta influye en el tipo de cosas que experimenta. A ello contribuye de alguna forma el hecho de que los niños y su cuidador desarrollan un sistema de comunicación a través de la experiencia, que les permite aprender a regular sus conductas mutuamente.

Dentro del sistema de interacción infantil próximo (padres y hermanos) tiene especial significación la experiencia y naturaleza del *apego* que produce la *unión emocional y especial* entre el niño y quien lo cuida. Las experiencias en estas relaciones iniciales, no ya sólo de apego sino con los miembros de su entorno próximo (padres, hermanos, etc.), parecen ser muy influyentes y tener efectos a largo plazo en el desarrollo afectivo, social e incluso cognoscitivo del individuo (VASTA, R. y otros, 1996, p. 521). Desde una aproximación etológica, el bebé ha sido evolutivamente programado para motivar a su cuidador (habitualmente la madre) a que le proporcione el cuidado adecuado, a la vez que fomenta el desarrollo de un fuerte apego emocional entre ambos durante los primeros meses de vida. Para conseguirlo, se vale de conductas emocionales como el llanto, sin duda una llamada de atención, o fomentando otras conductas de aviso, por medio de la sonrisa, vocalizaciones, o el mantenimiento del contacto visual con ella. La experiencia que le proporciona la actuación de la madre le ayuda a fomentar, con unas acciones u otras, la provisión de cuidados, reduciendo las muestras de angustia o aumentando las placenteras, como reacción a la atención de la madre. En este sentido, el bebé emite al principio conductas en busca de cuidados prácticamente hacia todo el mundo. Pero sólo cuando la madre reacciona a las tentativas del bebé de forma sensible y

consecuente, éste gradualmente se centra en ella y la convierte en su cuidador principal, desarrollando el *apego seguro*.

Los teóricos del aprendizaje social dan una explicación menos biológica. Entienden que las conductas de apego resultan de una combinación de refuerzos positivos y negativos que proporcionan al bebé y cuidador, recíprocamente, consecuencias a partir de la experiencia que proporciona el contacto con el otro (Maccoby, 1992). Desde los modelos cognitivos se entiende que, como resultado de la experiencia emocional, los bebés desarrollan expectativas respecto a la conducta que cabe esperar de su madre. Si ésta responde rápida y eficazmente a las señales de ayuda o búsqueda de afecto, el bebé puede esperar que la madre esté a su disposición cuando la necesite y será menos probable que llore cuando se le deje solo, de igual forma que la madre puede desarrollar, a través de su experiencia como cuidadora, un modelo interno de actuación que le conduzca a actuar de forma más afectiva con el bebé (Main, Kaplan y Cassidy, 1985). En la tradición Vigostkiana, en un proceso de *participación guiada* (bebé-cuidador), es el adulto quien dirige, al principio, la experiencia, transfiriendo gradualmente el control y la responsabilidad al propio niño.

Con todo, parece evidente que las reacciones emocionales no surgen simplemente como resultado de un programa biológico, sino que su desarrollo está inducido también por la experiencia que obtiene de su entorno social. Poco a poco, aprenden a identificar y caracterizar sus emociones por medio de las experiencias diarias. Asimismo, para muchos teóricos, la experiencia emocional es fundamental para establecer la relación de "*apego*" que empieza a generarse en los niños muy poco tiempo después del nacimiento, y que puede observarse claramente desde los 6 a 8 meses de edad. El sentimiento de "*apego*" (*apego seguro*) hacia la madre tiene diversos efectos positivos en el desarrollo del bebé, tales como unos mayores índices de competencia cognitiva y social. En el desarrollo del apego, según BOWLBY (1985), pueden distinguirse tres fases. Al principio, los bebés no centran su atención exclusivamente en sus madres, responden positivamente ante cualquiera que les preste atención. Esta conducta se da *desde el nacimiento a los dos meses*, fase que podemos entender como de "*sensibilidad social indiscriminada*". Sin embargo, los bebés ya reconocen claramente a quien les cuida (prefieren mirar a su madre o su fotografía que a un desconocido) y parece como si prepararan el contexto o escenario para una posterior relación de apego con su cuidador.

De seis a doce meses. A medida que el bebé crece (de dos a seis o siete meses) entramos en la segunda fase de "*apego*": "*sensibilidad diferenciada*". En esta fase se va interesando más por quien le cuida y aunque también acepta a los desconocidos, los sitúa en un segundo plano. A partir de los seis meses, el apego puede empezar a observarse claramente por primera vez. A lo largo de esta fase, el bebé y su cuidador desarrollan pautas de interacción que les permiten comunicarse y establecer una relación muy especial. Para el niño, la madre o la persona que lo cuida representa seguridad y confianza. Busca a su madre cuando esta inquieto e inseguro, cuando necesita información y, a su vez, la madre utiliza este sistema de comunicación para ejercer sobre él un cierto control. A partir de los seis meses, las emociones se van diferenciando cada vez más. Expresiones faciales de enfado y dolor, que antes se confundían, se distinguen ahora mucho más fácilmente. También desarrollan la capacidad de comprender el papel "agente" de los demás en la causación del dolor. Por ejemplo, la reacción de enfado ante el dolor que les produce un pinchazo, se dirige, ahora, no al pinchazo, sino a quien le pincha.

El vínculo del *apego* se hace más evidente en el tercer trimestre del primer año y seguirá siendo muy fuerte hasta los dos años. A esta edad empieza a surgir el miedo como emoción dominante y los bebés empiezan a reconocer lo que es extraño o desconocido,

reaccionando, generalmente, de forma negativa. La precaución ante los desconocidos es algo frecuente que les lleva, ahora, a llorar y refugiarse en su madre.

Aunque el temperamento del bebé también es básico en la calidad del apego que se forma, insistimos en la importancia de la acción afectuosa de la madre y en su sensibilidad y capacidad de reacción como factores determinantes para la formación del buen apego, pues de esta interacción extraen los niños su experiencia. Los teóricos creen que la principal influencia en la calidad del apego es la sensibilidad y capacidad de reacción maternal hacia el bebé. Los bebés que presentan una mayor calidad de apego (apego seguro), según los investigadores, son los de madres más atentas a las necesidades, más sensibles y afectuosas en la forma de manejar la situación. Cuando la atención y el afecto disminuyen, estos presentan un apego menos óptimo, se muestran inquietos, resistentes o celosos con quien les cuida y dan, generalmente, muestras de poca angustia durante la separación (AINSWORTH, 1983). También parece claro que la calidad de la relación bebé- madre o cuidador proviene, al menos en parte, de la calidad del cuidado que recibió en su momento la madre o cuidador, de los recuerdos y experiencia emocional de su infancia.

3.2. El aprendizaje emocional

En el bebé las emociones son simples, incontroladas, intensas y volubles; se definen y concretan fácilmente. Carece de experiencia acerca de su control, de las emociones asociales y de la ambivalencia emocional con la que se encuentra en ocasiones el adulto, carece también de las pautas culturales de inhibición o exteriorización emocional. La educación y experiencia, poco a poco le van proporcionando pautas no sólo para distinguir y comprender sus emociones, sino también para aprender a controlar las mismas.

La educación afectiva es el resultado de complejos procesos de aprendizaje. Este aprendizaje como todo proceso de adquisición del conocimiento tiende a formar estructuras más sólidas y a completar y ensamblar los datos en sistemas significativos.

Siguiendo a Hurlock (1978), hay cinco formas de aprendizaje que parecen influir más directamente en el desarrollo emotivo infantil: *aprendizaje por ensayo y error* (más influyente y frecuente en los primeros momentos, aunque no se abandona nunca; *aprendizaje por imitación* (se imita tanto la acción como la respuesta); *aprendizaje por identificación* similar a la imitación, pero más fuerte e influyente afectivamente; *aprendizaje por asociación*, es muy frecuente en los niños pequeños; en él, situaciones, personas, etc., que en principio no provocaban ninguna reacción emocional, lo hacen más adelante como resultado de alguna asociación; finalmente en el *aprendizaje por adiestramiento*, se les enseña (por la educación formal e informal, etc.) el modo de respuesta culturalmente adecuado ante una emoción dada.

Los niños realizan un gran número de aprendizajes imitando. Los miedos o situaciones ante animales, objetos o situaciones son rápidamente asimilados por los niños. También miedos más sutiles se transmiten a los niños incluso inconscientemente. Inquietudes y preocupaciones ante determinadas situaciones son percibidas y asimiladas por los niños que captan, con exactitud, cuando la madre o el padre se muestran inquietos o preocupados ante algo. Lo mismo cabe decir de la agresividad, la inseguridad ante la vida, la tristeza y depresión. Por el contrario, los hijos de padres optimistas tienen mayores posibilidades de desarrollar, a su vez, un mundo emocional marcado por la confianza. Los adultos optimistas transmiten la creencia de que los éxitos pueden conseguirse con esfuerzo y que los fracasos son un reto, una oportunidad de mejorar.

Por otra parte, cualquier aprendizaje alude a la adquisición de cambios comportamentales relativamente estables. Supone la comprensión de la situación, es decir, la formación de la estructura mental que corresponde a la realidad exterior. En este proceso de aprendizaje tiene enorme importancia la atención e interés del individuo por aprender. Se aprende aquello a lo que se presta atención, esfuerzo o interés. Implica la participación del sujeto en el aprendizaje. Caben dos niveles de implicación (FRANCO, 1988, P. 132): un *primer nivel* de implicación en la tarea se lleva a cabo cuando el individuo desempeña un papel activo en la situación de aprendizaje, aprende más rápidamente y el aprendizaje tiende a ser más estable que si permanece pasivo, un *segundo nivel* de participación más profunda es el de *implicación del mismo yo*, en el que entran en juego los intereses más profundos del niño que llevan a desarrollar el "sentido" de sí mismo, en este aprendizaje se manifiesta, a la vez que se conforma, la propia personalidad.

Hay que atender a ambas formas de implicación en el aprendizaje, ayudar a los niños a razonar y comprender activamente situaciones emocionales y sentimientos de los demás, así como su capacidad de entender los propios sentimientos y emociones, la implicación del "yo" en los mismos, su canalización y control, ser gestores de su propio aprendizaje. Ya que el aprendizaje depende del grado de implicación personal, la idea sería hacer al que aprende cómplice del que enseña en el aprendizaje emocional. Es necesario, en cualquier caso, dar el tiempo que requiere el ritmo personal de aprendizaje, para que los niños puedan terminar cada proceso y percibir el rendimiento.

La autopercepción del rendimiento es una experiencia personal de satisfacción e incluso euforia que produce la intensa dedicación a la tarea y hace olvidar el espacio y el tiempo. Esta experiencia acuñada con el nombre de *flow* (MARTIN y BOECK, 1997) actúa sobre la psique con una prolongada y sostenida descarga de adrenalina que el cerebro permite poner en marcha. Esta gratificante experiencia requiere conocimiento, absoluta identificación y capacidad de hacer frente al desafío. Gracias a esta experiencia el individuo se siente animado a alcanzar rendimientos mayores. La propia tarea de aprendizaje y esfuerzo concentrado da alas y motivos para seguir el camino, no es un premio o recompensa final.

Mediante la participación en sucesos interactivos, los niños aprenden los conceptos y contenidos emocionales. El aprendizaje afectivo tiene lugar en relación con su familia y otras personas significativas, las cuales le introducen en el mundo afectivo y en los procedimientos interpretativos que conecta los contenidos del mundo afectivo abstracto con las pautas específicas desarrolladas en la interacción. A través de la interacción, los niños/as aprenden a desarrollar y mejorar los vínculos afectivos sobre la base de sus necesidades personales y las exigencias sociales del contexto. La comprensión infantil de la emoción varía dependiendo de las circunstancias emocionales sociales, educativas, etc., que rodean individualmente al niño.

3.3. El control y consolidación de sentimientos y emociones

La capacidad emocional innata hay que entenderla no como una potencia o fuerza bruta a regular, equilibrar y controlar, sino como un potencial a desarrollar. La competencia y solidez emocional es la que resuelve en que sentido se desarrollaran las capacidades innatas.

Los niños realizan un gran número de experiencias de aprendizaje imitando; esto es válido para el control y manejo de las emociones. Los adultos y otros niños, por medio de su comportamiento emocional, les muestran el camino a seguir. En este sentido, los niños aprenden que la participación de forma activa, en cada situación, por decisión propia, actúa de forma beneficiosa en el control de la propia emoción. Copiando el comportamiento de sus

mayores cuando les tranquilizan, aprenden cómo pueden tranquilizarse a sí mismos cuando les invade la emoción. También, de manera indirecta, los padres muestran las posibilidades de autocontrol emocional que tienen los niños cuando están alterados, a medida que sienten que sus emociones se perciben, se admiten, canalizan o suavizan.

Para llevar a cabo un buen manejo en control y canalización de las emociones, el primer paso es considerarlas, tener palabras para nombrar y expresar aquello que pasa en el terreno emocional. Ayudarle a verbalizar las emociones e incluso comunicar- cuando sea posible- las propias emociones es el primer paso, no sólo para evitar las lagunas en el ámbito emocional, sino también para su manejo y control. Reconocer y aceptar las mismas son los pasos siguientes. El control de las emociones supone la *superación* de las mismas, aprendiendo a vivir con ellas.

Para conseguir un buen manejo emocional hay que llegar a experimentar que se es capaz de dominar las situaciones emocionales. El camino no es reprimir, sino enseñarles y animarle a que vayan enfrentándose a ellas, creando algunas que previsiblemente el niño pueda superar.

Las tres posibilidades fundamentales de llevar a cabo el control de las emociones cuando nos asaltan son *dominarlas, reprimirlas y modificarlas o canalizarlas*. La educación emocional en nuestra cultura occidental se ha centrado, básicamente, en reprimir sentimientos y emociones. Hemos aprendido a ocultar y no exteriorizar, a no dejarnos avasallar por las emociones. Sin embargo, la represión a largo plazo no es la solución. Deteriora las capacidades vivenciales y perceptivas, lleva a la insensibilidad y al desajuste emocional. A pesar de ello, la represión puede ser también un mecanismo de defensa al que se recurre para salvaguardar el propio yo. *Dominarlas* es una estrategia más saludable que permite reaccionar de forma práctica sin dejarnos avasallar por ellas. Cuanto antes pueda amortiguarse de forma racional la oleada emocional, mejor podrá llevarse a cabo su dominio. Una de las estrategias para conseguirlo es relativizar, dar una interpretación más positiva a la situación que provoca la emoción. Otra forma de dominar las emociones que permite de forma saludable el control emocional es la *superación orientada* de las mismas (MARTIN y BOECK, 1977, p. 61). Consiste en superar las emociones mediante la desensibilización. La alternativa ante la emoción es aprender a vivir y superar el estado de excitación que conlleva. Supone enfrentarse a las propias emociones, exponiéndose de forma consciente y sistemática a los estímulos que las provocan intentando tolerarlos y observarlos con frialdad. A medida que esto se va consiguiendo, la emoción va cediendo. Paralelamente crece la confianza en la propia capacidad para manejar la situación y poder enfrentarse a ella de forma efectiva.

Otra forma de dominio consiste en poner en marcha, de manera deliberada, un proceso que normalmente se produce de forma no intencional. Hacia los cuatro años, los niños ya tienen experiencia en que las emociones intensas (positivas o negativas) se desvanecen con el paso del tiempo. Hay una reducción gradual de la intensidad. A los 6 años son ya capaces de entender que la emoción es menos intensa si se deja de pensar en el "hecho" que la provocó. Paralelamente, entre los 4 y 10 años son capaces de establecer la conexión causal entre ambos. Los más pequeños se centran en cambios irrelevantes de la situación, mientras que los mayores atienden más a los cambios mentales. El niño puede intentar acelerar el proceso de reducción que ocurriría normalmente, olvidando de forma deliberada el acontecimiento emocional o dejando de pensar en él (HARRIS, 1989, p. 164).

La *modificación* o canalización fructífera de las emociones implica, en definitiva, no dejarse llevar por sus emociones, sino utilizar esa energía para desarrollar nuevas

competencias, que permitan fortalecer la confianza en sí mismos y asumir nuevos riesgos, convirtiendo las emociones en algo personalmente productivo.

4. Aprender para la vida: pautas de educación en la familia y la escuela.

Las condiciones socioeconómicas actuales (descenso de la natalidad, la participación laboral de la mujer, la competitividad, los medios de comunicación, etc.) marcan, desde el comienzo, la vida de nuestra infancia (PÉREZ ALONSO-GETA, 1996, pp. 19-28). Como consecuencia, en mayor o menor grado, muchos niños presentan carencias sociales y emocionales.

La pregunta clave es ¿cómo pueden padres y profesores enseñar a los niños a ser competentes emocionalmente?, única forma de que niños y niñas aprendan para la vida. Padres y profesores son en los primeros años los referentes básicos a quienes se imita con la intensidad de quien necesita aprender mucho y pronto. Imitando se amplía el repertorio de comportamientos emocionales en una o en otra dirección, dependiendo de lo que experimenta y vive. A través de todo ello, el niño/a crece y se forma una imagen del mundo de los demás y de sí mismo. En la familia y el aula aprende a conocerse a sí mismo, a explorar, experimentar e intervenir en su medio de forma cada vez más autónoma y eficaz. En el contexto familiar los padres son el eje fundamental. Son personas en las que se confía, con las que se necesita vincularse afectivamente y cuya actuación se configura como modelo. Por medio de ellos los niños aprenden contenidos, valores, comportamientos y actitudes, los sistemas de representación, las normas que regulan las conductas y los valores del grupo de referencia.

El niño y su desarrollo emocional dependen, en parte, de la primera infancia y será mejor si los contenidos de educación y crianza están en consonancia con el desarrollo evolutivo. Por eso, es necesario que los adultos conozcan cómo actuar y poner en marcha esta información.

Por otra parte, y puesto que en muchas ocasiones no es posible controlar todas las variables, ya sea por desconocimiento, aparición de nuevas circunstancias o riesgos, por hechos sociales determinados, etc., es necesario también saber qué hacer cuando aparecen disfunciones, el modo de eliminarlas para que perturben lo menos posible, buscando siempre optimizar el desarrollo del niño/a.

Los niños no son todos iguales, tienen necesidades diferentes dentro de una estructura común, es por eso que no puede existir una receta única y perfecta para la crianza y educación de la infancia, sino un amplio abanico de posibilidades. No obstante, existen *pautas de crianza* y *educación* que facilitan el desarrollo armónico integral y otras que lo afectan negativamente a corto y, tal vez, a largo plazo, incluso durante toda la vida.

No se trata de normas abstractas que, individual o colectivamente, se quieran imponer, sino de exigencias optimizadoras de la condición del niño, de su salud afectiva, de su ajuste personal y social, contando con la cultura y el ambiente. Por ello, es necesario elaborar unas pautas de educación que puedan servir, desde el conocimiento actual, para orientar a los padres y a cuantos cuidan y se acercan al niño en la primera infancia. En la familia y la escuela, como en cualquier grupo humano, se aglutinan experiencias, sentimientos, ilusiones, aprendizajes y también frustraciones. Aunque en mayor o menor medida todos los padres y educadores hacen un seguimiento de los niños/as y ajustan sus modos de acción a los progresos y obstáculos que observan, deben ser sensibles a las necesidades básicas que se les

plantean y contar con un repertorio adecuado de pautas de acción que promuevan, como decíamos, el aprendizaje y el desarrollo emocional.

No hay que olvidar, no obstante, que tratamos una etapa compleja y que, desde el nacimiento hasta los 6 años, los cambios evolutivos que se producen en niños/as son de una gran magnitud y la acción educativa en el ámbito del desarrollo afectivo presenta una gran diversidad.

Como principios básicos hay que tener presente:

- que el niño/a necesita, desde que nace, recibir ayuda y asistencia para que su desarrollo afectivo sea bueno. La construcción humana valiosa no es posible sin la educación;
- que la satisfacción de sus necesidades en este ámbito corresponde prioritariamente a los padres, si bien pueden ser apoyados por otros miembros de la familia, educadores, etc.;
- que es necesario crear un clima cálido, gratificante y apropiado y generar actitudes positivas basadas en el respeto hacia el niño y hacia sus intereses y necesidades. Un ambiente afectivo de seguridad y, en fin, las mejores condiciones de desarrollo;
- que el niño, en la familia, necesita también autoridad, firmeza, límites y normas claras, que se cumplan, aunque el ejercicio de la libertad no pueda quedar restringido exclusivamente a los padres. Si en la familia se da entera libertad a los niños, ya no se educa; de igual forma que quien desde el autoritarismo los tiene completamente sometidos, tampoco educa.

4.1 Necesidades básicas y objetivos que deben lograrse

No hay nada más humano que los sentimientos y las emociones. El niño/a, como ser humano, necesita por naturaleza relacionarse afectivamente con los demás; de ello depende, incluso, su desarrollo físico.

Como necesidades básicas tenemos:

- la necesidad de encontrar un adulto (madre, padre, cuidador, etc.) receptivo y atento a las emociones que el bebé transmite;
- la de sentir la presencia de las personas que lo quieren y cuidan, para saber que no está solo. Recibir afecto y ternura y saber descifrar el mensaje afectivo en contacto con el entorno que le rodea;
- la de aprender a expresar y canalizar fructíferamente sentimientos y emociones.

El objetivo sería dar respuesta a las necesidades que con respecto a la conducta emocional presenta el niño/a de 0 a 6 años. Es decir, cubrir sus necesidades de desarrollo en este ámbito, impulsando su comunicación afectiva y de relación con el entorno. Y como resultado final, lograr personas emocionalmente competentes.

4.2 Pautas para la educación emocional

El niño necesita desarrollar su potencial emocional: su sonrisa, su llanto, sus gritos y miradas y su agresividad son expresiones de su estado de ánimo. Es necesario responder a sus mensajes, comunicándole afecto y alegría, y permaneciendo receptivo a cuanto desea transmitirnos. El bebé necesita estar en compañía y que no se le prive de expresar su afectividad. Pero también que se le enseñe a ser emocionalmente competente, a aprender a vivir de forma emocionalmente adecuada.

Las pautas de educación emocional resuelven en términos generales: potenciar y sentar las bases de mejora de la inteligencia emocional; Inhibir y controlar las respuestas no deseadas y prevenir las conductas emocionalmente incompetentes, y saber qué hacer cuando aparecen disfunciones, el modo de eliminarlas para que perturben lo menos posible, buscando siempre optimizar el desarrollo emocional del niño/niña.

El desarrollo emocional, como cualquier otro aspecto del desarrollo del niño, está muy influido por el contexto en que tiene lugar. Durante los primeros años el contexto más importante es la *familia*. La familia junto con la escuela forman el entorno que influye más directamente en el niño. Los niños absorben y almacenan lo que observan, atan cabos, imitan, clasifican lo que han observado y, frecuentemente, ponen en marcha las pautas de acción, que deliberadamente o de forma difusa se les han dado. Familia y escuela deben cumplir con la función esencial de la *alfabetización emocional* como una parte fundamental de las lecciones esenciales para la vida. Así, familia y escuela deben convertirse en lugares interesados en el aprendizaje emocional, de forma que la educación emocional no permanezca limitada al ámbito familiar o escolar, sino que se practique, se intensifique y se generalice a todos los dominios de su vida. La educación emocional ha de comenzar en los primeros meses, adaptarse a la edad del niño, proseguir durante la edad escolar y aunar conjuntamente los esfuerzos de la familia, la escuela y la comunidad en general.

Brevemente, presentamos a continuación algunas sugerencias básicas sobre formas de actuación.

Potenciar y sentar las bases de mejora de la inteligencia emocional

El cerebro del bebé está trabajando siempre y capta, desde que nace, muchas sensaciones que son nuevas para él. Todo lo que recibe de quien le cuida y del entorno influye en su conocimiento afectivo y también en su carácter. Por eso hay que rodearlo de estados anímicos positivos, cálidos, alegres y felices, demostrarle mucho afecto con besos, caricias y cuantos signos estrechen los lazos de unión con él; hablarle con susurros y palabras afectivas y cantarle melodías con letras sugerentes. Es importante también manifestarle el placer y entusiasmo que se siente al estar con él y al proporcionarle calor y bienestar.

Conviene recordar que el niño desde que nace, a través del llanto, se expresa afectivamente, sonrío unas semanas después, pero no se ríe hasta los cuatro meses. Hay que estar atento para captar los distintos mensajes, así como facilitar la aparición de la sonrisa con mimos, caricias y piropos, y de la risa a carcajadas, a base de cosquillas, balbuceos, etc. A todos los bebés les encanta gritar y reír. También es importante fijarse en la reacción que tiene el niño en distintas situaciones y respetar sus diferentes estados anímicos. Las expresiones faciales en esta etapa lo dicen todo. Por medio de gestos espontáneos manifiestan su alegría, tristeza, enfado. Hay que tener presente que lo natural es que el niño/a esté alegre. La alegría y la risa cumplen una función terapéutica importante, previenen enfermedades y alivian el estrés y la ansiedad. Como pautas educativas básicas, hay que crear un clima alegre y un ambiente propicio para conseguir reír con él. Hay que cuidar las formas o modos de dirigirnos al pequeño, el estado de ánimo y el tono de voz empleado y hablarle de sus estados anímicos.

Por otra parte, el desarrollo del sistema afectivo se lleva a cabo desde la primera interacción madre-hijo. Éstas son importantes para instituir el marco necesario en el que desarrollar la relación de "apego". Como pautas de acción en torno al apego, debe mostrarse sensibilidad y atención a las necesidades del bebé. Confortarlo para que no esté angustiado ni tenga miedo, con una actitud alegre, cariñosa y tierna. Darle de comer a un ritmo adaptado, estando atentos para percibir cuándo está satisfecho o cuándo está dispuesto a tomar más.

A los dieciocho meses aproximadamente entra en un periodo evolutivo caracterizado por la oposición y negativa (edad del "no") a cuanto se le propone. Se trata de una característica más de su maduración psico-física. Como pauta general, hay que procurar controlar los nervios, no amenazar, ni intentar chantajear, sino mantenerse firmes, porque además, en ocasiones, ni las amenazas, ni los elogios tienen eficacia. No se niega para enfadarnos, ni por fastidiar. Hay que comprender la situación y no enfrentarse como si de una batalla se tratara, ni tratar de ganar siempre en los enfrentamientos que podamos tener con él. A esta edad pueden manifestar sus primeros signos de orgullo, celos, afectividad. Es también normal que reaccione con cierta agresividad cuando otro niño le coge algo o el adulto lo contradice o no le da la razón. Hay que ser paciente, no asustarse y entender que se trata de las primeras manifestaciones de sentimientos que todavía no controla, y que necesita ante todo de una familia y entorno que le proporcionen comprensión y afecto para que pueda ir dominándolos y crecer con confianza y seguridad.

También se ha estudiado la comprensión causal de las emociones y se ha comprobado que los niños de tres y cuatro años ya son capaces de establecer conexiones y predecir el tipo de emoción que provoca una determinada situación (recibir un regalo que deseaba) o qué tipo de situación (romper una muñeca) puede provocar una emoción. Sin embargo, comprender las causas (por ejemplo, estar triste porque el regalo de cumpleaños no es el que deseaba) es más complejo que establecer las conexiones entre situaciones externas y reacciones emocionales.

Hacia los cuatro años también parece que empiezan a desarrollar el conocimiento de emociones más complejas (que las de tristeza, enfado, etc.), tales como la vergüenza, el orgullo, etc. Se produce entonces un importante cambio y se hacen más sensibles en la comprensión de las causas mentales de éstas y no sólo de las causas externas. Emociones complejas como las citadas no son reacciones directas ante un suceso, sino reacciones que se experimentan en respuesta a lo que creemos que los demás piensan sobre nosotros como consecuencia de nuestras acciones. Éstas, necesitan para su desarrollo, además de un nivel cognitivo adecuado, el aprendizaje de la norma que regula los comportamientos en sociedad.

En referencia a la *capacidad de entender y comprender los sentimientos de los demás*, otro de los pilares de la *inteligencia emocional*, conviene recordar que desde los primeros días de vida son capaces de distinguir y revelar (a través de expresiones faciales) las emociones que experimentan, y las madres son capaces de diferenciar matices emocionales tan variados como la felicidad, el interés, la tristeza, el miedo o el dolor. Como pautas básicas, se propone ir aprovechando los momentos en que está tranquilo para asegurar el reconocimiento entre él y el adulto, en un ambiente apacible de afecto y mimo. Hay que olvidar las prisas y los miedos y tener siempre presente la ternura y el afecto. Su sensibilidad ante las expresiones emocionales de la cara crece lentamente durante los primeros años de vida. Ya a los tres meses de edad miran a las caras más tiempo que a otros estímulos a la vez que aumenta la intensidad de su sonrisa. Los bebés cuyas madres llaman su atención y les sonrían cuando les miran son los que muestran mayores preferencias por las caras sonrientes

El niño/a es capaz de mantener al principio un buen contacto con su entorno y las personas extrañas, si se le ayuda y no se le provoca miedo. Está descubriendo su mundo y reconoce perfectamente quiénes son extraños y quiénes están próximos a él, sobre todo a sus padres. En este periodo está aprendiendo a distinguir los rostros habituales, pero no se extraña ante los desconocidos. Es bueno darle gusto y permitir que las personas se le acerquen y le cojan en brazos sin brusquedades y con cuidado, dejar que otros adultos o niños le manifiesten también su alegría. Conviene ampliar en lo posible la presencia de personas desconocidas que se relacionan con él.

De dos a tres años. El avance más importante que se produce en el ámbito afectivo es que los niños toman un papel más activo con relación a las emociones de los demás. No sólo reaccionan, sino que ahora son capaces también de actuar sobre los estados emocionales de los demás, pueden influir sobre ellos. Esta nueva capacidad de influir puede adoptar dos formas: como consuelo de emociones negativas de los demás, "*reconfortando*", o como forma de provocar en estos emociones negativas, "*haciendo rabiar*". Pueden intentar consolar a algún niño que se ha caído o está afligido por algún motivo, aunque sus acciones no están todavía muy elaboradas, incluso pueden no ser muy eficaces. Se pueden limitar a dar un objeto o comida cuando aquel se echa a llorar. Sus conductas, en este sentido, son en principio rudimentarias y primitivas, pero suponen, un avance sobre la situación anterior en que los bebés se limitaban simplemente a captar las emociones de los demás. La segunda manifestación de su nueva capacidad de influencia en los otros adopta la forma de provocación (arrebataando un juguete a otro niño y no dejando que lo recupere) o incluso exacerbando la angustia de otro niño cuando éste ya está llorando. Tales formas de actuar parecen constituir también un modo habitual de actuación de los niños en la interacción con los adultos. Aunque adoptan formas más benignas que con sus iguales, son como una forma de provocación amistosa, que parece funcionar como un juego (pueden, por ejemplo, ofrecer algo a sus padres y, con una mueca de risa, retirarlo cuando éstos lo van a coger). Tanto sus conductas de "consolar" como las de "hacer rabiar" se van haciendo más frecuentes a medida que se acercan a su tercer año de vida, al tiempo que van adquiriendo un mayor grado de control sobre su capacidad de influir en las emociones de los demás.

Por otra parte, las tendencias altruistas de los niños pequeños parecen estar muy influidas por el ambiente en que se desarrollan. Se ha comprobado que aquéllos que sufren maltrato físico presentan una proporción menor de conductas de consuelo, reconfortan menos al que sufre e incluso pueden llegar a mostrarse más agresivos con éste. Para Harris (1992), parece que los padres que maltratan a sus hijos les transmiten un estilo paternal de maltrato que empieza a manifestarse muy pronto. Los niños de dos años, de forma natural, imitan lo que realizan los adultos y niños más mayores. De ahí que el adulto pueda propiciar en su interacción con el niño las acciones que quiere que aprenda. Como pauta básica de educación, deben promoverse, con espíritu alegre, acciones altruistas a su nivel para que tengan significado propio para el niño y pueda imitarlas. Se ha constatado que, a partir de los cuatro años, son capaces de comprender que las emociones de una persona dependen de sus deseos y son capaces de tener en cuenta los de los demás a la hora de predecir las emociones que éstos van a sentir.

Lo importante es subrayar que, incluso en edades tempranas, los niños disponen de un auténtico arsenal de tácticas para ser utilizadas. El despliegue de empatía o compasión hacia alguien que llora, como decíamos, no siempre ocurre; contrariamente puede también servir como estímulo y oportunidad para vengarse y hostigar más aún al que llora. Ello confirma la presencia de una aptitud emocional fundamental, la capacidad de *conocer los sentimientos de los demás y hacer algo para transformarlos*. Capacidad que constituye el fundamento mismo

de las relaciones personales. Padres y profesores han de actuar para fomentar el altruismo y la compasión e inhibir las prácticas insolidarias y agresivas.

Con relación a *la autoestima*, otra de las claves *del desarrollo emocional*, conviene recordar que los niños no son capaces de autoevaluarse hasta los tres años; consecuentemente, en los primeros años es fundamental que las evaluaciones de sí-mismos que reciben a través del espejo de los demás (sobre todo de los padres y profesores) sirvan para generar un sentimiento positivo, para desarrollar desde el principio, aún de forma incipiente, un autoconcepto positivo de sí-mismo.

Para el bebé sus padres son el mundo. De su sonrisa aprende que es estimable. De su caricia, que está seguro. De la respuesta a su llanto, que es efectivo e importante. Éstas son las primeras lecciones sobre su valía y los primeros fundamentos de su autoestima. Contrariamente, los niños que no son atendidos, acariciados, sienten la desesperanza, aprenden que no son importantes. Son el preludio de una baja autoestima. Los padres son el "espejo" que muestra al bebé quién es.

A partir de los tres años puede surgir, aunque de manera incipiente, la autoevaluación. Es fundamental favorecer que ésta sea positiva. En cualquier caso, hay que evitar las evaluaciones y calificativos peyorativos (torpe, burro, malo, etc.), que acaban etiquetando al niño/a y conformando su autoconcepto, ya que inconscientemente él intentará responder a esa imagen.

Inhibir y controlar las respuestas no deseadas

A partir de los dieciocho meses el niño puede sufrir excesos de genio en forma de rabietas y pataletas, sin motivo aparente. Todavía no posee control sobre su afectividad. Sus sentimientos y emociones son muy fuertes y necesitan ver siempre satisfechas sus necesidades de un modo inmediato. Además, no domina todavía el lenguaje, pero necesita expresar sus deseos, y, ante la falta de entendimiento con el adulto, puede aparecer esta forma de expresión emocional. Como pauta de acción educativa, hay que tener paciencia, ser sensibles pero firmes y no ceder, hacer ver al niño que se controla la situación y no que actuamos a la demanda de sus caprichos. De manera natural esta conducta tenderá a desaparecer cuando crezca y comprenda que no se cede a sus llantos y rabietas. Debe aprender a expresar y canalizar sus sentimientos y emociones de forma calmada. Como pautas de intervención, hay que proporcionar un ambiente de libertad y espontaneidad que le permita expresarlos con seguridad. Establecer diálogos con él para que pueda manifestarse, observar láminas y dibujos de niños y adultos que estén llorando o sonriendo y hablar de ello con él, etc. Permitirle que grite, corra y salte cuando esté alegre. Es muy importante también protegerle cuando exprese miedo. Jugar a imitar gestos de alegría, miedo y llanto que realice el adulto u otro niño/a. Simular también situaciones de enfado y mostrar cómo se controlan de forma positiva estos enfados y disgustos.

En el período de *tres a seis años*. Para que el niño pueda llegar a controlar y comprender plenamente sus emociones y las de los demás es necesario que desarrolle una serie de capacidades cognitivas, que le van a permitir un comportamiento afectivo más adecuado. En este camino, uno de los avances más importantes que debe realizar es la *comprensión* de que una cosa es la manifestación externa de las emociones y otra la experiencia interna que se tiene de la emoción. Se ha comprobado que los niños entre tres y cuatro años, aproximadamente, son capaces de controlar la expresión de sus emociones y, hasta cierto

punto, enmascarar lo que realmente sienten y disimular. Asimismo, son capaces de calmarse a sí mismos con algún juguete u otra distracción si se les enseña cómo hacerlo.

El niño con escaso autocontrol emocional reacciona a menudo ante sucesos en apariencia poco importantes con una gran descarga emotiva, de modo que los padres no acaban de comprender bien lo que ocurre. Llantos o enfados incontrolados son muchas veces el resultado de una "escasa sensación de dominio" de la situación, que el niño no logra expresar y comunicar, y no tanto una consecuencia del suceso que a nuestros ojos parece la causa de la frustración. De esto no pueden desprenderse sin la ayuda de alguien que les haga de nuevo sentirse bien.

Como pauta educativa general, hay que enseñar al niño a expresar y a ser responsable de sus propios sentimientos y emociones, y por supuesto a saber controlarlos. El niño que empieza a ejercitar el autocontrol tiene una enorme ventaja a la hora de afrontar situaciones que puedan provocarle miedo, ira, antipatía o frustración. Los pasos a seguir son: hacerle consciente de sus sentimientos, enseñarle a expresarlos, a tomar decisiones acerca de éstos y poder, por último, dominarlos hasta conseguir sentirse bien sin ayuda de nadie. Hay que ayudarles a validar su derecho a tener y sentir emociones (por ejemplo: "pareces enfadado, cuéntame cómo te sientes, sin gritar, ni ponerte furioso"). De esta forma se tiene en cuenta el sentimiento y se le da una salida válida. Hay que atender a los niños cuando expresan sus sentimientos o cuando dan muestras evidentes de que están molestos, pero no son capaces de verbalizarlos. No les reprenda o humille nunca por expresarlos. Modele la manera que tienen los niños de revelar éstos sentimientos, utilizando frases afirmativas que expresen emociones. Pregunte a los niños sobre sus opiniones. Es conveniente leer cuentos y comentar el sentir de los protagonistas.

Prevenir las conductas emocionalmente problemáticas o incorrectas

Los problemas que pueden surgir en el campo afectivo son de muy diversa índole; lo único en común es la necesidad de resolverlos. El primer paso es definir bien el problema. De nada sirve etiquetar al niño de difícil, llorón o irritante; no se puede cambiar algo tan poco definido, sino solamente una conducta o actitud. Lo más importante es especificar y determinar bien el problema afectivo, aislándolo en situaciones concretas.

El *lloriqueo*, hacer pucheros, es una conducta que el niño/a utiliza normalmente hacia los tres años. Casi no tiene importancia la causa, ni las palabras que utiliza, lo que resulta irritante es la mezcla del tono de voz y los quejidos intermitentes y continuados. Para evitar que el lloriqueo se convierta en un hábito hay que afrontar el problema de inmediato para poder zanjar este comportamiento. Las causas pueden ser variadas, desde inseguridad, celos, hasta causas externas al niño, propiciadas por la falta de sensibilidad o atención de los padres.

En la mayoría de los casos se produce cuando el niño necesita varios intentos para llamar la atención de sus padres, sobre todo si éstos están ocupados. Hay que intentar responder con prontitud. Cuando nos habla de manera apropiada y se esfuerza no hay que esperar a que lloriquee para hacerle caso. Para que todo vaya mejor hay que asegurarse de asignarle un tiempo de dedicación exclusiva, hablarle y ocuparse de él. Pero sin que ese tiempo de atención lo consiga tras lloriquear.

Es muy importante también mantenerle ocupado ofreciéndole opciones, juegos y actividades. No se puede esperar que el niño sepa siempre ocupar su tiempo. Cuando se aburre

suele recurrir a los pucheros y lloriqueos como forma de llamar la atención, porque no tiene o no sabe qué hacer.

Hay que enseñarle a pedir bien las cosas, mostrándole la diferencia entre hablar normalmente y lloriquear, y elogiar su comportamiento cuando sea correcto. Todavía más importante es manifestarle nuestro disgusto cuando pide las cosas lloriqueando para erradicar estos lloros y pucheros. Es bueno decirle y hacerle saber que cuando abandone esa actitud se le prestará atención. Es, así pues, de vital importancia no permitir que los pucheros tengan éxito. Si aprende, por experiencia, que sirven a sus propósitos, podría persistir en esta conducta hasta los primeros años de colegio, exasperando e irritando a cuantos se ocupan de él.

Ya hemos señalado que las *rabietas* y *pataletas* son normales desde el año y medio hasta los tres años, porque los niños todavía no saben controlar sus emociones; sin embargo, hay también pataletas temperamentales (dar un portazo), que, incluso, los adultos sufren por esa misma falta de control. No siempre es posible prevenir una pataleta, pero es útil conocer algunas causas que pueden contribuir a que ocurra para así poder evitarla. Hay que evitar la fatiga o la sobreestimulación del niño, detener las actividades antes de que esté demasiado cansado o sobreexcitado como para poder controlar sus emociones. No hay que enfrentarlo con tareas demasiado complicadas para él, cambiar la situación antes de que aparezca la inquietud en él por no poder hacer cuanto quería hacer, y surja la rabietta. Las rabietas no siempre responden a una causa; muchas veces los niños utilizan este comportamiento porque por casualidad se dieron cuenta que les daba resultado. Hay que hacerles comprender que es una conducta inadecuada, que no les libra de una obligación, ni cambia la actitud de sus padres. Este es el modo más rápido y efectivo de librarse de este comportamiento, puesto que *lo que busca el niño, principalmente, es llamar la atención*. Lo mejor es hacer caso omiso, ya que en ese estado emocional no se puede razonar con él, ni comprenderá nuestro punto de vista. Es preferible no intentarlo; de esta manera aprenderá que sus pataletas y rabietas no son eficaces y las utilizará con menos frecuencia. Como decimos, lo mejor es apartarse y hacer otras cosas mientras estas duran; si está en un lugar seguro, incluso se puede abandonar la habitación. Hay que actuar contra las pataletas cuando y donde ocurran, sin ceder nunca. Sobre todo, es importante no dejar que el niño las utilice para cambiar un "no" por un "sí", ni eludir responsabilidades. Mucho menos ha de conseguir que se le compre algo. Hay que mantenerse firme e ignorarle. Esta decisión es la única forma de que comprenda que se habla en serio y que así no conseguirá sus propósitos. Cuando termine la pataleta - por mucho que parezca nunca suele durar más de algunos minutos - no hay que darse por enterado. Hay que recibirlo *como si no hubiera pasado nada*, proporcionándole la ocasión de congraciarse con los demás, pero sin mencionar el incidente. *"Anda, vamos"*. En ningún caso, debe decirsele lo mal que se ha portado. En tal caso entendería que su pataleta ha causado algún efecto y podría conducir a nuevas repeticiones.

El miedo. Hay niños que parecen enfrentarse a la vida sin miedo alguno, mientras que otros deben ir superando diferentes miedos a lo largo de la infancia. Casi todos los niños sienten miedo alguna vez a la oscuridad. Este suele aparecer entre los 2 ó 3 años. Un niño miedoso puede convertirse en un ser exigente, exasperante y sin confianza en si mismo. Por eso, ha de ir aprendiendo a superarlo e ir ganando valor poco a poco.

Como pautas básicas, hay que comprender la situación y ayudarle a superarla. No hay que criticarle, ni catalogarle de cobarde o pequeño, tampoco debemos gritarle, ni rechazarlo. Hay que identificar el miedo e ir preparándole poco a poco para ser más valiente y asertivo. Hay que enseñarle, como primer paso, a "valorar" su miedo (por ejemplo, que señale con sus manos, más separadas o menos la "cantidad"). En segundo lugar, confeccionar una lista de

miedos, de menos a más aterradores, para comprobar las causas de ansiedad más importantes; hay que contrarrestar la ansiedad, tranquilizándole, dándole seguridad, permaneciendo cerca de él, cogiéndolo de la mano (ante un perro, con la luz apagada, etc.). Utilizar juegos para ir controlando ese miedo, (enseñarle fotografías y dibujos del estímulo causante del mismo). Corregir los conceptos erróneos que tenga, darle instrumentos para su seguridad (una linterna). Permanecer con él, enfrentándose juntos a las situaciones de miedo. Y a medida que parece menos asustado, animarle elogiando sus esfuerzos.

Para terminar, cabe señalar que el manejo constructivo de las situaciones problemáticas desde el punto de vista emocional exige a padres y educadores una buena capacidad emocional con cualidades básicas que les permitan:

- Respetar a los alumnos y evitar ser hirientes incluso cuando se está enfadado o ante situaciones difíciles.
- Ser capaces de manejar la propia indignación.
- Tener un sentimiento de autoestima estable y positivo para no convertir las actuaciones no deseables de los niños en un ataque personal.
- Tener capacidad de ponerse en el lugar de los niños, comprender sus motivos, sentimientos y emociones.
- Entender que el tono, actitud, etc. que se emplea en el trato con los niños tiene también consecuencias en el desarrollo emocional de éstos.
- Finalmente, saber que son un referente significativo de primer orden y que su talante ante la vida, pesimismo, miedo, seguridad, alegría, etc., influyen de manera decisiva, en un sentido u otro, en el desarrollo emocional de los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSWORTH, M.D.C (1983). "Patterns of infant-mother attachment as related to maternal care: Their early history and their contribution to continuity en MAGNUSSON. Eds *Human development: An internacional perspective*. New York. Academi Press.
- AYALA, F.J. (1983). *Origen y evolución del hombre*. Madrid: Alianza Editorial.
- BOWLBY, J. (1985). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- COOLEY, C. H. (1902). *Human nature and the Social order*. New York: Scribner's.
- ENGELHART (1997). "Introducción", en *El tests de inteligencia emocional* de MARTINEAUD, S y ENGELHART, D. Barcelona: Martínez Roca.
- FRANCO, T. (1988). *Vida afectiva y educación infantil*. Madrid: Narcea
- GECAS, V. Y SCHWALBE, M.L. (1983). "*Beyond the lookin-glass self: Social structure and efficacy-based self steem*". Soc. Psychology Quarterly 46-2 pág. 77-88.

- GOULD, S.J. (1984). *Dientes de gallina y dedos de caballo*. Madrid: Hermann Blume.
- HARRIS, P.H. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- HOWEL, S. (1981). "Rules not Words" en Heclas, P. y Lock, A. (Eds) *Indigenous Psychologies*. Londres: Academic Press.
- HURLOCK, E.B. (1978). *Desarrollo del niño*. Nueva York: Machawhill.
- JOSEPH, R. (1993). *The Maked Neuron: Evolution and the languages of the Brain and Body*. New York: Plenum Publishing.
- KIEFF (1983). *Bioética*. Madrid: Alhambra.
- LE DOUX, J. (1992). "Emotion ans the limbis system concept". *Concepts in Neuroscience*, 2. (1993). "Emotional memory sistems in the Brain". *Behavioral and Brain Research*, 58.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M^a . (1996). "Situación y entorno de acogida del menor en las familias con niños y niñas menores (0-6 años) en PÉREZ ALONSO, AVELLANOSA, VIDAL y CÁNOVAS *Valores y Pautas de crianza familiar*. Madrid: S.M.
- MEAD, G. H. (1934). *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- MACCOBY, E.E. (1992): The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, pp. 1006-1007.
- MAIN, KAPLAN y CASSIDY (1985). "Security in infancy, childhood and adulthood". *Monographs of the Society for Research in chil Development*, 50 (1-2, serial N° 209).
- MONTAGU, A. (1983). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza Universidad.
- SOUFRE LA (1990). *An Organizational perspective on the Self*. In D. CICHETI; BEGHLI (eds). *The Self in transsition: infance to Chilhood*. Chicago, Universty of Chicago, Press.
- VASTA, R. y otros (1996). *Psicología infantil* Barcelona: Ariel.
- WADSWORTH, B, J. (1989): *Teoría de Piaget del desarrollo cognitivo y afectivo*. México: Diana.
- YEARLEY, L (1997): "Tres visiones sobre la virtud, en GOLEMAN, D. *La salud emocional*. Barcelona: Kairós.

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com

