



**Desarrollo de competencias
afectivas**

Miriam Morán Rodrigo
María Luisa Merchán Gavilánez
Lucrecia Raquel Resabala Manosalvas
Carlos Erith Fuentes Goyburu

Desarrollo de competencias afectivas

Miriam Morán Rodrigo
María Luisa Merchán Gavilánez
Lucrecia Raquel Resabala Manosalvas
Carlos Erith Fuentes Goyburu

Desarrollo de competencias afectivas



Cátedra UNESCO
«Paz, Solidaridad y
Diálogo Intercultural»
Universitat Abat Oliba CEU

Título original:
Desarrollo de competencias
afectivas

Primera edición: mayo 2020

© 2020, Psc. Miriam Morán Rodrigo. MSc
e-mail: miriam.moranr@ug.edu.ec
Docente Universidad de Guayaquil

Dra. María Luisa Merchán Gavilánez, Msc.
e-mail: merylousie@yahoo.es
Docente Universidad de Guayaquil

Pscp.Lucrecia Raquel Resabala Manosalvas, MSc.,
e-mail: lucrevanessita@gmail.com
Docente Universidad de Guayaquil

MSc. Carlos Erith Fuentes Goyburu
e-mail: carfugoy@hotmail.com
Universidad Técnica Babahoyo

Publicado por acuerdo con los autores.
© 2020, Editorial Grupo Compás
Guayaquil-Ecuador

Grupo Compás apoya la protección del copyright, cada uno de sus textos han sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa del editorial.

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Editado en Guayaquil - Ecuador

ISBN: 978-9942-33-291-2

Cita.

Moran. M, Merchán. M, Resabala. L, Fuentes. C. (2020) Desarrollo de competencias afectivas, Editorial Grupo Compás, Guayaquil Ecuador, 189 pag

PRESENTACIÓN

Toda persona para ejercer adecuadamente el puesto al que se encuentra adscrito debe poseer una serie de conocimientos y saberes desarrollados a través de la práctica y a la adquisición de determinados estándares de desempeño. Dentro de los estándares de desempeño se encuentran todos aquellos que tienen que ver con hacer las cosas conjuntamente, o para otras personas. La mayoría de los empleos y trabajos tienen que ver, de una forma u otra, con establecer y mantener relaciones con otras personas. A este tipo de capacidad se le denomina competencia social. Se trata de capacidades imprescindibles para desempeñar un puesto de trabajo con un mínimo de calidad y excelencia.

Para los emprendedores y empresarios, uno de los ejes sobre los que se articula la viabilidad y el potencial éxito de la iniciativa empresarial, es la de su competencia social, siendo esta una habilidad estratégica a la hora de analizar los recursos con los que cuenta el emprendedor. La competencia personal es un conjunto de capacidades, conductas y estrategias, que permiten a la persona construir y valorar su propia identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otras personas, afrontar las demandas, los retos y las dificultades de la vida, pudiendo así adaptarse teniendo bienestar personal e interpersonal y vivir una vida más plena y satisfactoria.

En el ámbito educativo, se entiende por competencia a la capacidad que posee el sujeto de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, tanto los conocimientos teóricos, como las habilidades o conocimientos prácticos, así como las actitudes personales adquiridas. Hoy en día en Ministerio de Educación del Ecuador a través de LOEI apuesta por un aprendizaje basado en competencias, concibiendo así que la competencia es una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones, destrezas, aptitudes y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Finalmente podemos manifestar que competencia es un conocimiento adquirido a través de la participación en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales. Las competencias, por tanto, se pueden definir como " Saber conocer" "saber hacer", "saber ser", El presente libro está estructurado en cuatro capítulos:: Capítulo I Aportes de las Teorías del Aprendizaje; Capítulo II Enfoque de Habilidades para la vida. Capítulo III Autoconcepto; Capítulo IV Didáctica para el Desarrollo de Competencias Personales.

Índice

Capítulo 1	8
TEORÍAS DEL DESARROLLO HUMANO	8
El desarrollo intelectual por etapas evolutivas	11
Enfoque de socialización a través de modelos	14
La construcción de modelos mentales.	17
TEORÍAS DEL DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES.....	22
Teorías psicológicas sobre el desarrollo en la infancia.....	23
Teoría del Desarrollo Psicosexual de Sigmund Freud	23
La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson.	24
Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget	25
Estadios de Piaget	25
Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky.....	30
Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura	32
Teoría del aprendizaje social de Bruner	33
Teoría del Andamiaje según Jerome Bruner y David Wood.....	34
Perspectiva Ecológica del Desarrollo Humano.....	35
La teoría de Bronfenbrenner.....	39
<i>Niveles de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner.</i>	40
Validez Ecológica.....	44
Capítulo 2	46
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE HABILIDADES PARA LA VIDA.....	46
Teoría del desarrollo infantil y adolescente.....	46
Cambios biológicos.....	46
Desarrollo del conocimiento social.....	47
Desarrollo cognitivo.....	49
.....	49
Desarrollo social y contexto familiar	51
Etapas del desarrollo en la infancia y la adolescencia	53
Género y desarrollo.....	54
Desarrollo moral	55

HABILIDADES PARA LA VIDA.	58
Elementos clave de los programas de habilidades para la vida	59
Habilidades cognitivas.....	61
Habilidades para enfrentar emociones	63
Capítulo 3	68
ACENTUAR LO POSITIVO	68
El desarrollo del autoconcepto.	70
Concepto de Resiliencia	87
Como fortalecer a nuestros niños.	93
Cambiar la mirada (Red de conocidos)	97
Desarrollo de la resiliencia en estudiantes.	102
LA INTELIGENCIA	107
Actividades para potenciar la inteligencia.	110
Inteligencia interpersonal	112
Modelos de competencias emocionales.....	115
Modelo De Goleman	118
Desarrollo psicoemocional.....	119
<i>Componentes de la inteligencia emocional.</i>	127
Características de la inteligencia emocional en los niños y adolescentes.....	128
Pasos para la autorregulación.....	129
Capítulo 4	135
DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES.....	135
Estrategias psicopedagógicas e interactivas	146
Juegos online	162
Enseñar a reconocer las emociones básicas.	163
Juego para la empatía	167
Juegos grupales dentro del aula.....	171
Juegos de autocontrol	172
BIBLIOGRAFÍA.	182

Capítulo 1

TEORÍAS DEL DESARROLLO HUMANO

Vygotsky propone un modelo al desarrollo de estrategias que permitan la investigación del desarrollo humano, es decir buscaba la síntesis producida por la confluencia de la maduración orgánica y la historia cultural. Manifestando que el funcionamiento mental de un individuo solamente puede ser entendido examinando los procesos sociales y culturales en los cuales éste está insertado. (Westsch and Tubiste, 1982). Dentro de un proceso general de desarrollo existen dos líneas diferentes, los procesos elementales, los cuales son de origen biológico y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural (Vygotsky, 1978). Entendido así, postula que el desarrollo es un proceso social que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural.

Este desarrollo es asistido por colaboración de terceros y se realiza en torno a la Zona de Desarrollo Próximo, zona que define las funciones intelectuales que están en “proceso embrionario o las que todavía no han madurado”. Ésta representa un constructo hipotético que expresa la diferencia entre lo que el niño puede lograr independientemente y lo que puede lograr en unión con una persona más competente, mediador en la formación de los conceptos (Vygotsky, 1978). En este espacio y a través de la interacción social se produce el paso de la regulación interpsicológica a

la intrapsicológica, conceptos claves de la psicología vygotskyana.¹

El niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de la interacción social a través de indicaciones y directrices de los adultos y en general de las personas con quienes interactúa, y es mediante este proceso de interiorización que el niño puede hacer o conocer en un principio sólo gracias a las indicaciones y directrices externas (regulación interpsicológica), para luego transformarse progresivamente en algo que pueda conocer por sí mismo, sin necesidad de ayuda (regulación intrapsicológica).

Mediante estos signos permiten la comunicación entre individuos convirtiéndose en las herramientas culturales que amarran o integran al individuo a la sociedad, y el principal mecanismo de esta unión lo constituyen el lenguaje y otras propiedades simbólicas.

Este proceso puede ser entendido como el tránsito de una regulación externa social (interpsicológica) de los procesos cognitivos, apoyada por el lenguaje de terceros, a una regulación interiorizada individual (intrapsicológica) de los procesos cognitivos, mediante el lenguaje interno. De esta manera, enfatizó que lo intrapersonal es transformado en características intrapersonales, estableciendo así las interrelaciones entre las influencias macro y micro de la sociedad.

¹ Vielma, Elma; Salas, María Luz, Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. junio, 2000, pp. 30-37

De acuerdo con el planteamiento dialéctico de Vygotsky, el progreso es producto de las interacciones que se establecen entre la persona que aprende y los otros individuos mediadores de la cultura. En este contexto, la educación constituye una de las fuentes más importantes para el desarrollo de los miembros de la especie humana, al privilegiar los vínculos entre los factores sociales, culturales e históricos, y su incidencia sobre el desarrollo intrapsíquico, extrapolando a las instituciones sociales, particularmente a la escuela, con sus herramientas, sistemas de símbolos y conceptos.

Además de ser los productos que los seres humanos han desarrollado en las diferentes culturas en un tiempo histórico determinado, tienen una gran inherencia y responsabilidad en la construcción de la cultura, manifestada en formas especiales de comportamiento, cambiando el funcionamiento de la mente colectiva, y a la vez, estos nuevos niveles conforman un complicado sistema de conducta individual² (Vygostky, 1983).

El desarrollo intelectual, la habilidad para el pensamiento, se comprende a partir de la unidad de la psiquis y la actividad humana en sociedad. Lo humano se constituye en el punto de intersección entre la ontogénesis del organismo individual y la filogénesis representada en la comunidad cultural

² Vielma, Elma; Salas, María Luz, Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. junio, 2000, pp. 30-37

(Villarine, 1998). Según (Elma Vielma) para Vygotsky, la acción humana utiliza instrumentos sociales como mediadores, los cuales dan a la acción su forma esencial. Por lo tanto, las acciones físicas como las lógicas matemáticas tienen un origen sociocultural (Rodríguez, 1998).

El desarrollo intelectual por etapas evolutivas

Piaget plantea un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, Comienza con un ser individual que paulatinamente se convierte en social, pero su énfasis se centra en el micro nivel, es decir, del contacto con otras personas de su entorno, (Tudge y Winterhoff, 1993). En este paradigma, el progreso está regido por la consolidación de estructuras mentales representativas del conocimiento, regularizadas por los fundamentos biológicos del desarrollo, así como por el impacto de los factores de maduración. Estas estructuras, las cuales organizó en categorías denominadas sensorio-motrices, preoperacionales, concretas y abstractas, dependen de un ambiente social apropiado e indispensable para que las potencialidades del sistema nervioso se desarrollen (Piaget, 1958).

Postuló que cada acto inteligente está caracterizado por el equilibrio entre dos tendencias polares, asimilación y acomodación. En la asimilación, el sujeto incorpora eventos, objetos, o situaciones dentro de las formas de pensamiento existentes, lo cual constituye estructuras mentales formadas. En la acomodación, las estructuras mentales existentes se

reorganizan para incorporar aspectos nuevos del mundo exterior y durante este acto de inteligencia el sujeto se adapta a los requerimientos de la vida real, pero al mismo tiempo mantiene una dinámica constante en las estructuras mentales (Nicolopoulou, 1993).³

Expuso, en su metodología genética desarrollada para estudiar al niño, que el desarrollo comienza desde lo individual a lo social, en este contexto tomó al individuo como mecanismo de análisis, considerando la influencia social como sobrepuesta a la actividad individual, una vez que el sujeto es capaz de acoger la perspectiva de otra persona. Este enfoque lo llevó a considerar que la actividad de los niños es una construcción solitaria, más que en una actividad social, no obstante que depende mucho de las capacidades de cada individuo y de los factores socioculturales. (SALAS, Interpretación de los postulados sobre el desarrollo intelectual por etapas evolutivas, 2000)⁴

También emitió juicios de criterio como los niños adquieren el conocimiento con la estrategia que usa el científico así, postuló que éstos actúan como científicos, trabajando constantemente con experiencias físicas, lógicas y matemáticas, para darle sentido a la realidad que les rodea. Intentó explicar cómo los niños empiezan a conocer su mundo en el curso de sus propias acciones y de su interrelación con éstas, así el contenido de la inteligencia

³ Vielma, Elma; Salas, María Luz, Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. junio, 2000, pp. 30-37

⁴ SALAS, E. V.-M. (2000). Interpretación de los postulados sobre el desarrollo intelectual por etapas evolutivas. Aportes de las teorías de vygotsky, piaget, Bandura y Bruner , 33-34.

proviene de afuera y la organización de ésta es sólo consecuencia del lenguaje y los instrumentos simbólicos (Piaget, 1970).

Al inicio creyó que el conflicto cognitivo era la única fuente de desequilibrio. Es por esta razón que a partir de este momento se destaca en su trabajo y en el de sus colaboradores la calidad del factor social en el desarrollo (Tudge y Winterhoff, 1993).

Estos pensamientos lo llevaron a conceptualizar el desarrollo partiendo de estadios elementales y su correspondiente progresión a los siguientes estadios superiores, evolución que explicó a través de la interacción de los factores siguientes: la herencia genética, la interacción con el ambiente físico, la mediación sociocultural y los procesos de equilibración; estos últimos le dan carácter endógeno al desarrollo (Villarine, 1998).

No obstante, centró en resaltar dos tipos de acciones por medio de las cuales el sujeto aprende: las acciones físicas y las acciones lógico-matemáticas, ambos tipos de actividad son necesarios en el desarrollo cognoscitivo, la extensa línea de investigación que se conoce en la actualidad y simultáneamente se planificaron proyectos para aplicarlos al campo de la educación, específicamente se desarrollaron estrategias para incentivar y evaluar el desarrollo intelectual. Así, las áreas de las matemáticas y las ciencias físico-naturales

fueron fortalecidas con los nuevos desarrollos logrados a través de la aplicación de la teoría piagetana.⁵

En síntesis, su mayor aporte es el de haber fortalecido el concepto del desarrollo intelectual en forma gradual y de acuerdo con las diferentes etapas evolutivas, tan específicamente expuestas y descritas en sus trabajos, y haber establecido un marco de referencia epistemológico para abordar el estudio de la psicología evolutiva.

Enfoque de socialización a través de modelos

Bandura propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, sólo entendible por la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales a través de modelos en situaciones reales y simbólicas. Centra su énfasis en el papel que juegan los procesos cognitivos, vicarios, autorreguladores y autorreflexivos, como fundamentos determinantes en el funcionamiento psicosocial, resaltando que el pensamiento humano constituye un poderoso instrumento para la comprensión del entorno (Bandura, 1987). Este paradigma fue configurado bajo la concepción del proceso de aprendizaje observacional, el cual se explica con la incorporación de los procesos psicológicos internos como mediadores cognitivos, factores que influyen en forma determinante sobre las conductas modeladas por el ser humano en cualquier momento de su desarrollo. Bandura

⁵ SALAS, E. V.-M. (2000). Interpretación de los postulados sobre el desarrollo intelectual por etapas evolutivas. Aportes de las teorías de vygotsky, piaget, Bandura y Bruner , 33-34

argumenta que las personas, además de ser conocedoras y ejecutoras, son autorreactivas y con capacidad de autodirección, ya que la regulación de la motivación y de la acción actúan, en parte, a través de criterios internos y de repuestas evaluativas de las propias ejecuciones.

Según Bandura añade, que el proceso de autorregulación está encaminada a metas y resultados proyectados en el futuro, los cuales son representados cognitivamente en el presente. Estos futuros anticipados pueden formar un efecto causal sobre el comportamiento humano, considerando a nuestra conducta desde una perspectiva social, ya que intervienen en esta medida los procesos de pensamiento, la motivación, la afectividad y los procesos influyentes en la ejecución de las actividades humanas.⁶ (Bandura, 1987). (SALAS, Interpretación de los postulados sobre el desarrollo según el enfoque de socialización a través de modelos, 2000)

Bandura concentró su esfuerzo en la conceptualización, de cómo se desarrolla la mediación y transformación de las percepciones simples en modelos imitables. En este orden explicativo, resaltó en el rol del modelo adulto en la transmisión social, escenario que fue visto como un gran logro dentro de su línea de investigación, ya que con la

⁶ SALAS, E. V.-M. (2000). Interpretación de los postulados sobre el desarrollo intelectual por etapas evolutivas. Aportes de las teorías de vygotsky, piaget, Bandura y Bruner , 33-34

concepción de la socialización a través de modelos se plantea una nueva forma de explicar las condicionantes del desarrollo durante la niñez.

Dentro de estos lineamientos, el desarrollo humano explicado a través del aprendizaje es visto como un proceso de adquisición de conocimientos y su correspondiente procesamiento cognitivo de la información, gracias a las actuaciones psicomotoras ejecutadas en una situación específica por el observador. Así, el modelo observado constituye un poderoso instrumento para la estimulación y comprensión, y su inmediato manejo del entorno y afrontamiento de este.

Según Bandura (1987), "el modelado no sólo es un importante vehículo para la difusión de las ideas, valores y estilos de conducta dentro de una sociedad, sino que también posee una influencia generalizada en los cambios transculturales". Estas concepciones fortalecen el modelo que denominó la reciprocidad triádica, esto es, la acción, la cognición y los factores ambientales, los cuales actúan juntos para producir los cambios psicológicos, requeridos en el proceso del aprendizaje.

Los principios anteriores incitan a afirmar que el ser humano aprende a través de la observación e imitación de las conductas más resaltantes, las cuales son la expresión de una sumatoria de factores que los modelos reflejan en una situación determinada y que por múltiples razones son

consideradas importantes para quien lo observa. El mecanismo que motiva este proceso es la observación intencional por parte del observador. Según Vielma – Salas (2000), manifiesta su posición sobre el desarrollo del lenguaje, postulando que el modelado complementado con ayudas semánticas y estrategias para dirigir la atención hacia las características lingüísticas constituye el procedimiento eficaz para promover la adquisición del lenguaje. Vista desde esta última perspectiva, la teoría de Bandura se asemeja en sus postulados a la de otros teóricos abordados en este análisis.⁷

La construcción de modelos mentales.

Bruner sustenta un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, visto éste desde la perspectiva intelectual cognitiva. Este paradigma se sintetiza en la mente como el funcionamiento cualitativo del cerebro, la cual sirve de medio para la construcción de modelos mentales sobre la base de los datos que recibe, del proceso de almacenamiento y de las inferencias extraídas por parte de quien aprende.

Esta codificación es fundamental para comprender la relación entre las cosas del mundo y sus respectivas representaciones dentro del modelo mental-abstracto. Su posición sobre el proceso del desarrollo humano es que éste se da en diferentes etapas, y cada una de ellas se caracteriza por la construcción de las representaciones mentales por

⁷ SALAS, E. V.-M. (2000). Interpretación de los postulados sobre el desarrollo intelectual por etapas evolutivas. Aportes de las teorías de vygotsky, piaget, Bandura y Bruner , 33-34

parte del sujeto, de sí mismo y del mundo que le rodea
⁸(Bruner, 1990).

La posibilidad de construcción de significado por parte del sujeto está orientada por la selección de la información considerada relevante, y, en todo caso ésta es la que guía su construcción de significado dentro de un contexto. La representación de sí mismo tiene más de una forma, cada una depende del propósito y de las perspectivas de la situación, a la vez, esta capacidad de aprehensión demanda la posibilidad de construir el significado a partir de interrelaciones con el mundo exterior.

Según Bruner establece que el mundo subjetivo es elaborado como una construcción simbólica, pasando a constituir esta construcción una propiedad de la mente (Bruner, 1986). Considerando desde esta representación, el desarrollo humano radica en la capacidad del sujeto para conservar una reacción invariable frente a los estados cambiantes del medio. Esto involucra que el aprendizaje depende de la capacidad de asimilar o incorporar como suyos, los acontecimientos de un sistema de almacenamiento que corresponden al medio, sistema que hace posible la creciente capacidad del sujeto para ir más allá de la

⁸ Vielma, Elma; Salas, María Luz, Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. junio, 2000, pp. 30-37

información que encuentra en un momento determinado.⁹ (SALAS, APORTES DE LAS TEORÍAS , 2000)

Lo revelado hasta ahora sugiere que el desarrollo intelectual está determinado fuera dentro, con el apoyo de instrumentos, herramientas y tecnologías, que evolucionan paralelamente al desarrollo social dentro de la cultura. Este proceso es determinado por las funciones del lenguaje y de otros sistemas simbólicos y códigos de representación culturales.

Los pensamientos expuestos por Bruner lo llevaron a conceptualizar sus posiciones como constructivismo simbólico. Esto significa que los constructos teóricos son tan verdaderos para la mente como lo es el mundo real de donde proceden.

Así, el constructivismo refleja un proceso de culturización en el cual el aprendizaje implica una preparación cultural y por lo tanto no puede ser separado del contexto de aprendizaje (Bruner, 1986). Dentro de este marco conceptual, la actividad constructiva del sujeto comprometido dentro de una situación surge entonces como mediadora entre sí mismo y el contenido u objeto a ser apropiado dentro de una situación dada.

⁹ SALAS, E. V.-M. (2000). Implicaciones de las ideas expuestas y su relevancia para la psicología del desarrollo. aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner , 37.

Para demostrar la importancia de las ayudas, propuso el concepto de los andamios, lo cual significa el apoyo que los compañeros de su misma edad, los adultos, los instrumentos, las herramientas y los apoyos tecnológicos aportan en una situación específica de enseñanza. En este proceso, el lenguaje es el instrumento más importante, por cuanto permite no sólo comunicar sino además traducir en clave la realidad, transformándola mediante normas convencionales.

Los enfoques citados por los diferentes autores deberían ser apreciadas por las instituciones escolares, en vez de derivar explicaciones sobre la base de la actividad psicológica de las características individuales, de esta manera, las instituciones sociales y culturales se convierten en mediadoras del desarrollo de las funciones superiores, tales como el pensamiento, el lenguaje, el razonamiento, la memoria; propiedades básicas para lograr maximizar el desarrollo humano.

Según Salas, se deduce que los sujetos humanos son activos, ellos aprenden y construyen a través de sus acciones de pensamiento y que las estructuras cognitivas y estrategias de procesamiento, los llevan a elegir lo significativo y a innovar de acuerdo con sus estructuras cognitivas. Esta actividad de interrelación con el ambiente hace que los niños sean los constructores y guías de su propio desarrollo, brinda pautas para el concepto del constructivismo social, integrando todas estas teorías con la intención de darle

un carácter más humanizado a la educación.¹⁰ (SALAS, Implicaciones de las ideas expuestas y su relevancia para la psicología del desarrollo, 2000)

En el caso de Salas, acentuó su énfasis en investigar al niño en ambientes solitarios dentro de un contexto determinado, explicando el proceso como un efecto unidireccional. La discusión se centró en el efecto que los niños generan cuando están trabajando o jugando con sus padres, situaciones que le desencadenan el conflicto cognitivo, pero no hay evidencias de que los fenómenos culturales tengan inherencia en los procesos personales de cada sujeto.

En el caso de Bandura, él se centró en la investigación experimental, situación que lo condujo al análisis de los aspectos externos de los modelos y sus condiciones, no dándole tanta importancia en sus explicaciones al desarrollo interno, se basó en el contexto inmediato¹¹ (Tudge y Winterhoff, 1993). (SALAS, Implicaciones de las ideas expuestas y su relevancia para la psicología del desarrollo, 2000)

Estos elementos son la clave para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje enmarcados en una nueva estructura psicosocial que le permita tanto al niño como al

¹⁰ SALAS, E. V.-M. (2000). Implicaciones de las ideas expuestas y su relevancia para la psicología del desarrollo. aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner , 37

¹¹SALAS, E. V.-M. (2000). Implicaciones de las ideas expuestas y su relevancia para la psicología del desarrollo. aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner , 37.

adolescente integrarse con más facilidad y a la vez lograr la preparación para hacer frente a las transformaciones de la sociedad actual.

TEORÍAS DEL DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES.

Las teorías del desarrollo psicológico del niño prestan atención a cómo crecen y se desarrollan éstos a lo largo de la infancia en distintas áreas: social, emocional y cognitiva.

Muchos investigadores se han centrado en conocer más sobre esta etapa de la vida, y los resultados de una dilatada gama de estudios en los campos de la antropología, la medicina, la sociología, la educación y, por supuesto, la psicología del desarrollo, han resaltado la importancia de la infancia en la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social.¹² (García-Allen, PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO, s.f.)

Gracias a los investigadores que han aportado con teorías del desarrollo humano en las diferentes etapas evolutivas desde el punto de vista psicológico, permite comprender como el individuo va adquiriendo habilidades para interactuar con otros y consigo mismo, brindando las pautas a padres y educadores para la formación integral.

¹² García-Allen, J. (s.f.). Psicología del Desarrollo: principales teorías y autores. Obtenido de <https://psicologiaymente.com/desarrollo/psicologia-desarrollo-teorias>

Teorías psicológicas sobre el desarrollo en la infancia.

Psicólogos: Sigmund Freud, Erik Erikson, Jean Piaget, Lev Vygotsky han intentado explicar los diferentes aspectos a través de sus teorías. Y aunque no todas son plenamente aceptadas hoy en día, la influencia de sus perspectivas ha sido de gran ayuda para entender cómo crecen, piensan y se comportan los niños.

Muchas teorías del desarrollo infantil han sido propuestas por los teóricos e investigadores entre estas tenemos:

Teoría del Desarrollo Psicosexual de Sigmund Freud

La teoría psicoanalítica del desarrollo infantil tiende a centrarse en el: inconsciente, las pulsiones y la formación del ego. Sus planteamientos no gozan de gran popularidad en la actualidad, pocos dudan de la importancia que los sucesos experiencias de la infancia tienen en el futuro desarrollo del niño.

Freud considerado el padre de la teoría Psicoanalítica argumenta que, el desarrollo del niño es definido como una serie de etapas psicosexuales: oral, anal, fálica, de latencia y genital. Esta concepción del desarrollo de la mente y la personalidad actualmente está desfasada.

La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson.

La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson es una de las teorías más extensas y aceptadas en la Psicología del Desarrollo. También es una teoría psicoanalítica, proponiendo al igual que Freud, que existen distintas etapas del desarrollo. Erikson piensa que la resolución de las diferentes etapas da pie a la adquisición de una serie de competencias que ayudan a resolver las metas que se presentarán durante la siguiente etapa vital.

De esta manera se produce el crecimiento psicológico.

Según el autor expone que el conflicto principal durante los 6 a los 12 años, llamado *Laboriosidad vs. Inferioridad*, implica el dominio de la experiencia social. Aquí el niño comienza su instrucción preescolar y escolar, y está deseoso por hacer cosas junto con otros, de compartir tareas, etc. Si el niño no consigue superar esta etapa de la manera apropiada, es decir si se siente inferior, esto afectará negativamente a su funcionamiento general¹³. (García-Allen, Psicología del Desarrollo: principales teorías y autores, s.f.)

Las influencias positivas o negativas que reciben los niños en la familia, comunidad o escuela inciden en la actitudes para integrarse en la sociedad o aislarse por su inseguridad, o

¹³ García-Allen, J. (s.f.). Psicología del Desarrollo: principales teorías y autores. Obtenido de <https://psicologiaymente.com/desarrollo/psicologia-desarrollo-teorias>

como lo plateó Erickson asume una actitud de inferioridad ante los demás, por lo tanto es muy importante que los cuidadores o padres apliquen competencias parentales vinculares, protectoras, reflexivas y formativas para brindarle un entorno seguro.

Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget

El psicólogo suizo Jean Piaget, considerado padre del constructivismo, sugirió que el desarrollo cognitivo de los niños ocurre siguiendo una serie de etapas. Observó que los pequeños juegan un papel activo en la obtención de conocimiento del mundo, es decir, que los consideró "pequeños científicos" que construyen activamente su conocimiento y comprensión del mundo, eso sí, mediante normas mentales que difieren cualitativamente de las que usan las personas adultas. Las ideas de Piaget ya no son vigentes tal y como las formuló, pero esta es una de las teorías del desarrollo más importantes, y de hecho se considera que sentó las bases de lo que hoy se conoce como Psicología del Desarrollo.

Estadios de Piaget

Los cuatro períodos de desarrollo de Piaget orientan las situaciones con estructuras cognitivas compuestas de esquemas interrelacionados, asimilando ciertos aspectos en los esquemas existentes, pero también acomodando aquellos esquemas por medio de la reestructuración o

construyendo nuevos si es necesario, motivados por el principio de equilibración.

La secuencia de la adquisición de esquemas es universal, pero los ritmos a los cuales se desarrollan los esquemas y las formas que adoptan dependen de las diferencias individuales en la maduración, las experiencias ambientales, la adquisición de conocimiento por medio de la interacción social y factores de equilibrio únicos. El periodo sensoriomotor (del nacimiento a los 2 años).

Durante los primeros dos años de vida, el desarrollo se concentra en esquemas sensoriomotores conforme el bebé explora el mundo de los objetos. Una gran variedad de habilidades conductuales se desarrolla y se coordinan, pero el desarrollo de esquemas verbales y cognoscitivos es mínimo y poco coordinado. La atención se centra en los estímulos sobresalientes en el ambiente inmediato del "aquí y ahora". A esta edad empiezan a internalizar sus esquemas sensoriomotores (habilidades conductuales) en la forma de esquemas cognoscitivos (imaginación, pensamiento). Por ejemplo, en lugar de basarse en un laborioso ensayo y error cuando trabajan en un rompecabezas o tratan de construir algo con bloques, comienzan a guiar sus acciones con imaginación basada en recuerdos de experiencias previas en la misma situación. También producen imitaciones "diferidas" de modelos que ya no están realizando las acciones imitadas en el aquí y ahora, indicando la presencia de

representaciones mentales y recuerdos de acciones observadas en el pasado.

Según autor en el período preoperacional (2-7 años) desarrollan la imaginación y la capacidad para retener imágenes en la memoria, es aquí donde el aprendizaje se vuelve más acumulativo y menos dependiente de la percepción inmediata y de la experiencia concreta. Por ejemplo, los niños preoperacionales comienzan a pensar en tareas secuenciales, como la construcción con bloques o la copia de letras, mientras que antes tenían que actuar todo de manera conductual y por tanto cometían muchos errores.¹⁴ (JUAN, 2016)

Aquí en esta etapa dan un salto cualitativo a la forma de pensar de manera lógica usando los esquemas cognoscitivos que representan sus experiencias previas con relaciones secuenciales o de causa y efecto para predecir los efectos de acciones potenciales. El niño utiliza símbolos para representar objetos y lugares combinan y separan ideas al no entender la lógica, actúan como si todos los demás pensarán exactamente como ellos, y supieran exactamente lo que quieren decir, etcétera.

A menudo no notan o no les importan los indicios de que estas suposiciones son incorrectas (Vygotsky, 1962; Flavell y cois., 1968; Miller, Brownell y Zukier, 1977). Su disposición para

¹⁴ JUAN ,H (2016) Etapas del Desarrollo Cognitivo, recuperado de <https://temadepsicologia.com/2016/05/22/etapas-del-desarrollo-cognitivo/>

trabajar o jugar de manera cooperativa con compañeros es limitada, al igual que su comprensión de las reglas sociales, las nociones de la justicia y el papel de las intenciones para distinguir las mentiras de los errores o la agresión de los accidentes (Wadsworth, 1989).

Los esquemas son inestables durante el periodo preoperacional debido a que los niños todavía no han aprendido a distinguir los aspectos invariables del ambiente de los aspectos que son variables y específicos de situaciones particulares.

Por ejemplo, muchos niños dirán que una bola de barro contiene más (o menos) barro después de que ha sido enrollada en forma de "salchicha", aunque no se haya agregado o quitado nada de barro. Aquí, la manipulación de una propiedad variable de un pedazo de barro (en este caso, su forma) ha llevado a los niños a creer que ha ocurrido un cambio en una de sus propiedades invariables (su masa o sustancia).

El periodo de las operaciones concretas (7-12 años) Comenzando alrededor de la edad de siete años, los niños se vuelven operacionales. Sus esquemas cognoscitivos, en especial su pensamiento lógico y sus habilidades de solución de problemas, se organizan en operaciones concretas representaciones mentales de acciones en potencia.

Según UNID, Las operaciones concretas implica habilidades de clasificación para agrupar y reagrupar series de objetos (McCabe y cois., 1982). Por ejemplo, una colección de sillas, mesas, automóviles y camiones de juguete puede ser dividida en estos cuatro grupos, pero también en dos grupos más grandes de muebles y vehículos. Para distinguir estos dos niveles de clasificación, en especial si se les hacen preguntas tales como ¿Dónde hay más camiones o más vehículos?¹⁵ (Piaget e Inhelder, 1964). (UNID, s.f.)

El niño en etapa escolar desarrolla las nociones matemáticas de clasificar, discriminar, seriar, jerarquizar, organizar, agrupar objetos del mundo exterior, constituyéndose en la base para procesos matemáticos más complejos. Si en esta edad no se da importancia al desarrollo de las operaciones concretas, los estudiantes tendrán serias dificultades para razonar.

ETAPAS	EDAD APROXIMADA	CARACTERÍSTICAS Y LOGROS
Sensoriomotora	0-2 años	Movimiento gradual de la conducta refleja hacia la actividad dirigida a un objetivo y de la respuesta sensoriomotora hacia estímulos inmediatos a la representación mental e imitación diferida. Formación del concepto de "objeto permanente" —es decir, los objetos continúan existiendo cuando ya no están a la vista.

¹⁵ UNID. (s.f.). El periodo de las operaciones concretas (7-12). Obtenido de http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/etapas_desarrollo

Preoperacional	2-7 años	Desarrollo del lenguaje y de la capacidad para pensar y solucionar problemas por medio del uso de símbolos. El pensamiento es egocéntrico, haciendo difícil ver el punto de vista de otra persona.
----------------	----------	--

Operaciones concretas	7-12 años	Mejoramiento de la capacidad para pensar de manera lógica debido a la consecución del pensamiento reversible, a la conservación, la clasificación, la seriación, la negación, la identidad y la compensación. Capaz de solucionar problemas concretos (a la mano) de manera lógica, adoptar la perspectiva de otro, considerar las intenciones en el razonamiento moral.
-----------------------	-----------	--

Operaciones formales (si se alcanzan)	12 años en adelante	El pensamiento hipotético y puramente simbólico (complejo verbal) se vuelve posible. El pensamiento se vuelve más científico conforme la persona desarrolla la capacidad para generar y probar todas las combinaciones lógicas pertinentes de un problema. Surgen las preocupaciones acerca de la identidad y las cuestiones sociales. ¹⁶
---------------------------------------	---------------------	--

Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky

Otro psicólogo llamado Lev Vygotsky planteó una teoría del desarrollo cognitivo de los niños que ha pasado a ser una de las teorías más influyentes e importantes, especialmente en el campo de la educación y el aprendizaje.

¹⁶ Tomado de http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/etapas_desarrollo_piaget2.pdf

Para Piaget, Vygotsky los niños aprenden de forma activa y a través de experiencias prácticas. A diferencia de Piaget que explica que el conocimiento se edifica de manera individual, mientras que Vygotsky concluye que el aprendizaje se edifica mediante las interacciones sociales, con el apoyo de alguien más experto. (García-Allen, s.f.).

Vygotsky fue importante para poder entender el aprendizaje colaborativo y para saber más sobre la influencia del entorno sociocultural en el desarrollo cognoscitivo de los niños.

Teorías Conductistas: Condicionamiento Clásico y Condicionamiento

Operante.

Las teorías conductistas fueron importantes y dieron énfasis en cómo la interacción de un individuo con su entorno influye en su comportamiento.

Tres fueron los principales exponentes de dichas teorías: Ivan Pavlov y John B. Watson como precursores del Condicionamiento Clásico, y B.F. Skinner como padre del Condicionamiento Operante. Estas teorías son significativas en el ámbito del aprendizaje, ocupándose sólo de conductas observables. Por tanto, durante el desarrollo es considerado una serie de recompensas (o refuerzos) y castigos. No tienen en cuenta a los pensamientos internos o sentimientos tal y como son concebidos por los psicólogos cognitivos, sino que los consideran meras

atribuciones a conductas más difíciles de observar que los movimientos.

Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

Albert Bandura aduce de que las teorías conductistas no explicaban el aprendizaje de los individuos en su totalidad, estas subestiman la dimensión social del comportamiento humano y la dimensión interna del sujeto, reduciéndola a una asociación que se produce debido a repetidos ensayos.

Según García, manifiesta que la importancia de las expectativas y los refuerzos intrínsecos, como un sentimiento de orgullo, satisfacción y logro, en la motivación de los seres humanos, también destaca que los niños aprenden nuevas conductas a partir de la observación de otras personas y que mediante la observación de las acciones de los demás, incluidos los padres y los compañeros, los niños desarrollan nuevas habilidades y adquieren nueva información.¹⁷ (García-Allen, Psicología del Desarrollo: principales teorías y autores, s.f.)

El niño en sus primeras etapas de vida aprende por simulación. Él va adquiriendo patrones de conducta que observa de sus padres y demás miembros de su familia por lo

¹⁷ García-Allen, J. (s.f.). Psicología del Desarrollo: principales teorías y autores. Obtenido de <https://psicologiaymente.com/desarrollo/psicologia-desarrollo-teorias>

tanto interactúa de acuerdo a las actitudes, valores, principios e intereses, sin embargo asimila nueva información en el contexto escolar y comunitario que van configurando su personalidad.

Teoría del aprendizaje social de Bruner

El psicólogo y pedagogo estadounidense Jerome Bruner desplegó en la década de los 60 una teoría del aprendizaje de índole constructivista, conocida como aprendizaje por descubrimiento. Esta teoría promueve que el alumno adquiera los conocimientos por sí mismo.

Bruner considera que los estudiantes deben aprender a través de un descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad. Por lo tanto, la labor del profesor no es explicar contenidos acabados, con un principio y un final muy claros, sino que debe proporcionar el material adecuado para estimular a sus alumnos mediante estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias.

Según el autor manifiesta que Bruner marca la importancia de una interacción sistemática y permanente entre el educando y el maestro o tutor, así como con sus compañeros, para facilitar el desarrollo intelectual. Esta debe ser una relación de respeto

mutuo, comunicación, diálogo y disposición para el proceso de enseñanza aprendizaje.¹⁸ (Saborio, 2019)

A lo largo de toda nuestra etapa o vida académica, el papel de los educadores resulta esencial a la hora de beneficiar la adquisición de conocimiento. Una buena labor educativa tiene como objetivo fomentar las capacidades y habilidades de los alumnos. Una de las teorías o conceptos que intentan explicar este proceso es el andamiaje.

Teoría del Andamiaje según Jerome Bruner y David Wood.

El proceso de andamiaje encuentra su base teórica en la teoría del andamiaje elaborada por los psicólogos e investigadores David Wood y Jerome Bruner, los que a su vez partieron del supuesto, desarrollado por el archiconocido psicólogo Lev Vygotsky, conocido como "zona de desarrollo próximo".

Esta idea elaborada por el psicólogo de origen ruso intenta dar una explicación a cómo ciertas características del aprendizaje pueden facilitar el desarrollo intelectual de las personas y potenciar su maduración.

Según el autor en su publicación manifiesta que: la "zona de desarrollo próximo" es aquella franja del conocimiento o del aprendizaje que necesita ser potenciada mediante la ayuda de otra persona. Es decir, la distancia que existe entre

¹⁸ Saborio,A(2019) Teorías del Aprendizaje según Bruner recuperado de https://www.psicologia-online.com/teorias-del-aprendizaje-segun-bruner-2605.html#anchor_0

el nivel de desarrollo real (aquellas habilidades o conocimientos que el niño puede adquirir por sí solo), y el nivel de desarrollo potencial (aquellas otras para las cuales necesita la ayuda de otra persona.) Rovira, “¿Qué es el andamiaje en psicología educativa?”

<https://psicologiaymente.com/desarrollo/andamiaje-psicologia>.

Partiendo de la base que aporta esta teoría, Wood y Bruner elaboran su teoría del andamiaje, la cual hipotetiza que en el momento en el que se desarrolla el vínculo o interacción de enseñanza/aprendizaje, los recursos de quien enseña están relacionados de manera inversa con el nivel de competencias de quien aprende.

Esto representa que cuantas menos habilidades o destrezas presente el niño, más recursos va a necesitar el educador. Por lo tanto, un correcto ajuste entre educador y alumno resulta esencial para la correcta adquisición y asimilación de la información.

Perspectiva Ecológica del Desarrollo Humano.

Bronfenbrenner, 1970, recoge en su volumen publicado en 1979 con el título la ecología del desarrollo humano. Posteriormente, son también muchos los documentos escritos que especifican o aportan cuestiones novedosas a su teoría (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Crouter, 1982; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Bronfenbrenner, Mac Clelland, Wethington, Moen y Ceci, 1996.

Su punto de partida suele situarse en la crítica a la escasa validez externa de los métodos experimentales, tan utilizados en la Psicología entre los años treinta y cincuenta del siglo pasado, así como en el interés por los estudios sobre el entorno tomado de los psicólogos de la Gestalt. Propone su modelo ecológico cuyo objetivo prioritario es el estudio del desarrollo en el contexto en el que se produce. Según sus propias palabras "una nueva perspectiva teórica para la investigación en el desarrollo humano", esto implica una forma completamente diferente de interpretar las relaciones entre el sujeto y el entorno.

El modelo de Bronfenbrenner tiene un extenso poder explicativo para la investigación evolutiva ya que a partir del mismo se puede delimitar con bastante precisión la posibilidad de sistematizar, o no, los hallazgos obtenidos en los distintos estudios. Admite también hallar un vínculo entre la práctica psicológica y la investigación, y constituye un poderoso instrumento para el trabajo diario de los psicólogos que deben tomar decisiones relevantes en la vida de los niños y las niñas.

El acercamiento teórico de Bronfenbrenner, enunciada en 1979, fue reelaborada por éste, se dio cuenta de la poca atención que estaba prestando al sujeto en desarrollo y al mecanismo explicativo del mismo. A ello también ayudaron las críticas que algunos autores hicieron al modelo, considerándolo como ambientalista y poco integrador, al

conceder muy exigua importancia a los factores biológicos-
¹⁹ (Lerner, 1984). (Sandoval, 2012)”.

De este modo, en la reelaboración de su teoría, destaca la importancia de los factores biológicos en el desarrollo psicológico, así como el papel activo del propio sujeto (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998). En este contexto hemos de entender a la persona no sólo como un ente sobre el que repercute el ambiente y su implicación en el mismo, sino también como una entidad en desarrollo y dinámica, e incluso reestructurando el medio en el que vive.

Es entonces cuando pasa a designar a su teoría modelo bioecológico, haciendo una crítica del poco interés que hasta ese momento habían tenido por el sujeto en desarrollo las investigaciones basadas en su teoría. Es en su trabajo de 1986 cuando concreta esa crítica al considerar que, si bien en 1974 describía la investigación evolutiva como “el estudio del comportamiento insólito del niño en situaciones extrañas durante el período de tiempo más breve posible”, en fomento existe “una superabundancia de estudios sobre el contexto sin desarrollo. “Es importante señalar que el modelo teórico que ahora nos ocupa no se ha limitado a estudiar el desarrollo durante la infancia y la adolescencia, sino que asume que la interacción que se produce entre el sujeto y sus contextos de desarrollo afecta a todas las etapas del ciclo vital. Por ejemplo, los procesos de desarrollo que experimentan los hijos

¹⁹ Sandoval,S(2009) Psicología del Desarrollo Humano I, Pg. 68

e hijos al pasar de la infancia a la adolescencia siempre provocan cambios y exigen reajustes en la dinámica familiar. Además, otorga gran importancia a la dimensión temporal como aspecto fundamental en el estudio de la influencia de los diferentes contextos sobre el desarrollo. Por ello considera imprescindible estudiar también los efectos que tienen en el desarrollo de los individuos los grandes cambios culturales – nivel macro sistémico que se producen durante la vida de éstos.

En conclusión, consideramos muy relevante la crítica a la sociedad norteamericana y a los profesionales de la psicología que hace Bronfenbrenner al finalizar su libro de 1979, por olvidarse de la importancia que tienen los sistemas o contextos sobre el desarrollo individual.

Así nos dice, por ejemplo, que cuando se observa un problema en un determinado niño, se empieza por estudiar las posibles dificultades que tiene el propio niño. Posteriormente, se achacan dichos problemas a los padres. Y, finalmente, si tampoco esto da resultado, se echa la culpa al grupo étnico o clase social a la que pertenece la familia, sin tener en cuenta el nivel macro sistémico que, obviamente, ha de contener un análisis político. Por ello, de la teoría de Bronfenbrenner se deriva la idoneidad de llevar a cabo el análisis de los diferentes contextos en los que se desarrolla el sujeto, para comprobar si son capaces de satisfacer las necesidades básicas de los seres humanos.

La teoría de Bronfenbrenner.

Nos permite entender la influencia tan grande que tienen los ambientes en el desarrollo del sujeto. Hablamos de los diferentes ambientes que rodean al individuo y que influyen en la formación de este. Esta perspectiva concibe el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros. Todos los niveles del modelo ecológico dependen unos de otros. Por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos²⁰.

²⁰ Sandoval,S(2009) Psicología del Desarrollo Humano I, Pg. 68-70

Niveles de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner.



Microsistema

Constituye el más inmediato en el que se desarrolla el individuo. (Familia).

Se refiere las relaciones más próximas de la persona y la familia, es el escenario que conforma este contexto inmediato.

Éste puede funcionar como un contexto efectivo y positivo de desarrollo humano o puede desempeñar un papel destructivo.

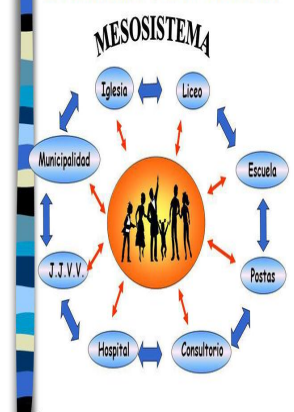
Mesosistemas

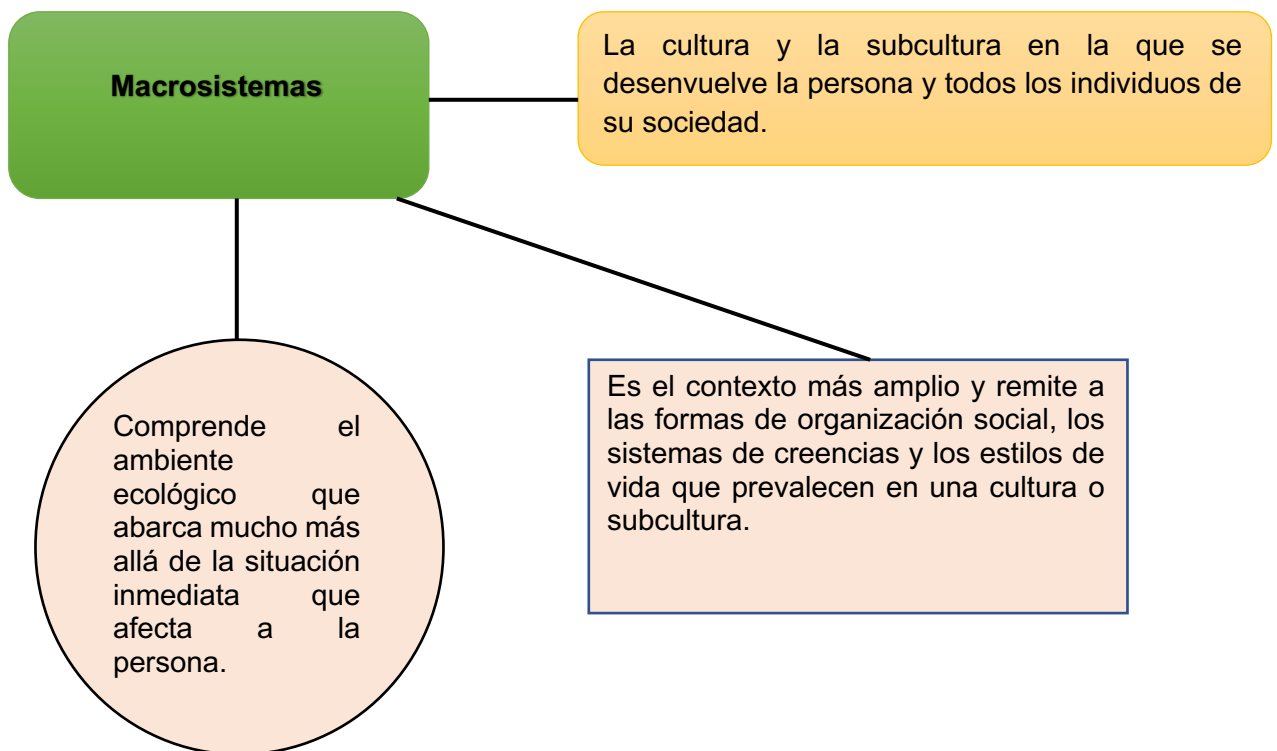
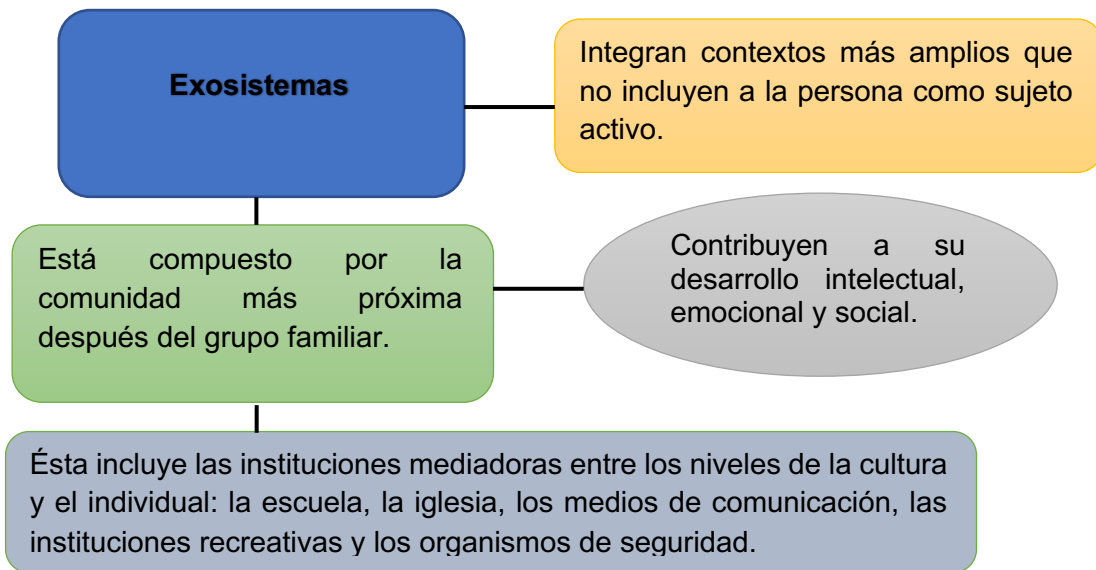
Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente.

Está conformado por los otros entornos inmediatos donde la persona interactúa.

Están el servicio de salud, el municipio, los clubes deportivos, las asociaciones estudiantiles, etc.

LA FAMILIA COMO SISTEMA





El modelo ecológico supone una herramienta conceptual que permite integrar conocimientos, elaborar nuevas hipótesis a partir del cual se puedan elaborar estrategias de intervención en la comunidad



Las bases sobre las que Bronfenbrenner escribió su teoría del desarrollo humano se encuentran en los trabajos de Freud, Lewin, G. H. Mead, Vigosky, Otto Rank, Piaget



Dentro de estos sistemas, los aspectos físicos (vivienda, configuración de un barrio, ruidos...) son también elementos en interacción que han de ser considerados en la valoración e intervención comunitaria.

CONDICIONES QUE INCREMENTAN EL POTENCIAL EVOLUTIVO DE UN MESOSISTEMA.

Que la persona que realiza la transición esté acompañada por otra persona con la que esté vinculada en el entorno originario.

Que las demandas de roles de los diferentes entornos sean compatibles y que los roles, las actividades y las díadas en las que participa la persona en desarrollo estimulen la confianza entre ambos, exista un consenso de metas y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo.

Que el desarrollo pueda irse incrementando en función de la progresiva integración de la persona a diversos entornos con estructuras diferentes.

Que la persona pueda participar en entornos con características culturales o subculturales diferentes –como grupos étnicos diferentes, religiones, clases sociales, etc.

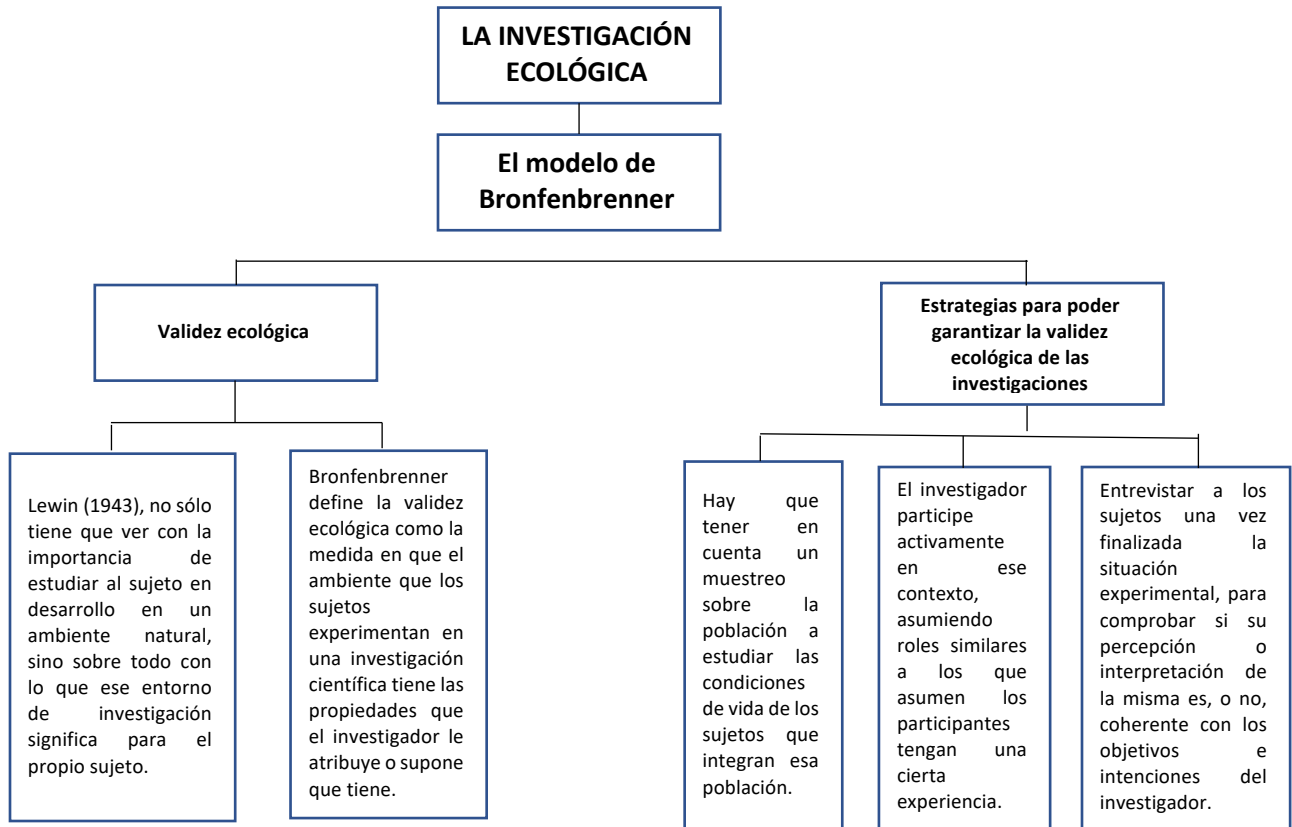
Que el niño participe en un número creciente de díadas transcontextuales, esto es, en varios entornos distintos.

Que existan vínculos positivos de apoyo a la persona en desarrollo en su incorporación a los nuevos entornos.

Que los vínculos de apoyo en el mesosistema comprendan personas con las que el niño haya establecido una díada primaria, como el padre o la madre, y que participen de forma activa con los miembros del nuevo entorno.

Que existan, además, el mayor número posible de comunicaciones indirectas entre los microsistemas que han originado el mesosistema.

Validez Ecológica



Tomado de Psicología del Desarrollo Humano Plan 2009. Todos los derechos reservados.

Capítulo 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE HABILIDADES PARA LA VIDA

Las teorías acerca de la manera en que los humanos, y específicamente los niños y los adolescentes, crecen, aprenden y se comportan, ofrecen el fundamento del enfoque de las habilidades para la vida. Estas teorías no son mutuamente excluyentes y todas contribuyen al desarrollo del enfoque de las habilidades para la vida.

Según el autor en estas etapas tanto de la niñez como de la adolescencia se forma y consolida la personalidad permitiendo que las niñas, niños y adolescentes indaguen formas de expresarse, de actuar y demostrar lo que son y lo que pueden hacer.

Teoría del desarrollo infantil y adolescente

La comprensión de los complejos cambios biológicos, cognitivos y sociales que ocurren desde la infancia hasta la adolescencia constituye la esencia de la mayoría de las teorías sobre desarrollo humano.

Cambios biológicos

Un cambio fundamental que sucede entre la niñez y la adolescencia temprana es el inicio de la pubertad. Cuando las hormonas que controlan el desarrollo físico se activan, la mayoría de los niños pasan por un arrebato de crecimiento,

desarrollan características sexuales primarias y secundarias, se hacen fértiles y experimentan una libido sexual creciente. La pubertad es diferente en los hombres y las mujeres, quienes experimentan los cambios de la pubertad antes que los varones. De esta forma, las mujeres y los varones de la misma edad pueden encontrarse en puntos del desarrollo físico muy diferentes entre las edades de 10 a 14 años. Muchos jóvenes pueden no estar preparados en forma adecuada para estos cambios biológicos.

Desarrollo del conocimiento social

A los dos años, los niños reconocen claramente su propia imagen, y demuestran la existencia del concepto visual de sí mismos. Alrededor de los ocho años, los niños comienzan a reflejar sus habilidades, preferencias y aversiones, y en general cómo sienten y qué piensan de las cosas. La conciencia social se mueve de la perspectiva egocéntrica del niño pequeño a una habilidad para entender, predecir y responder a los sentimientos y perspectivas de otros en la adolescencia temprana. ²¹(Slaby y cols., 1995).
(Alvarado, 2014)

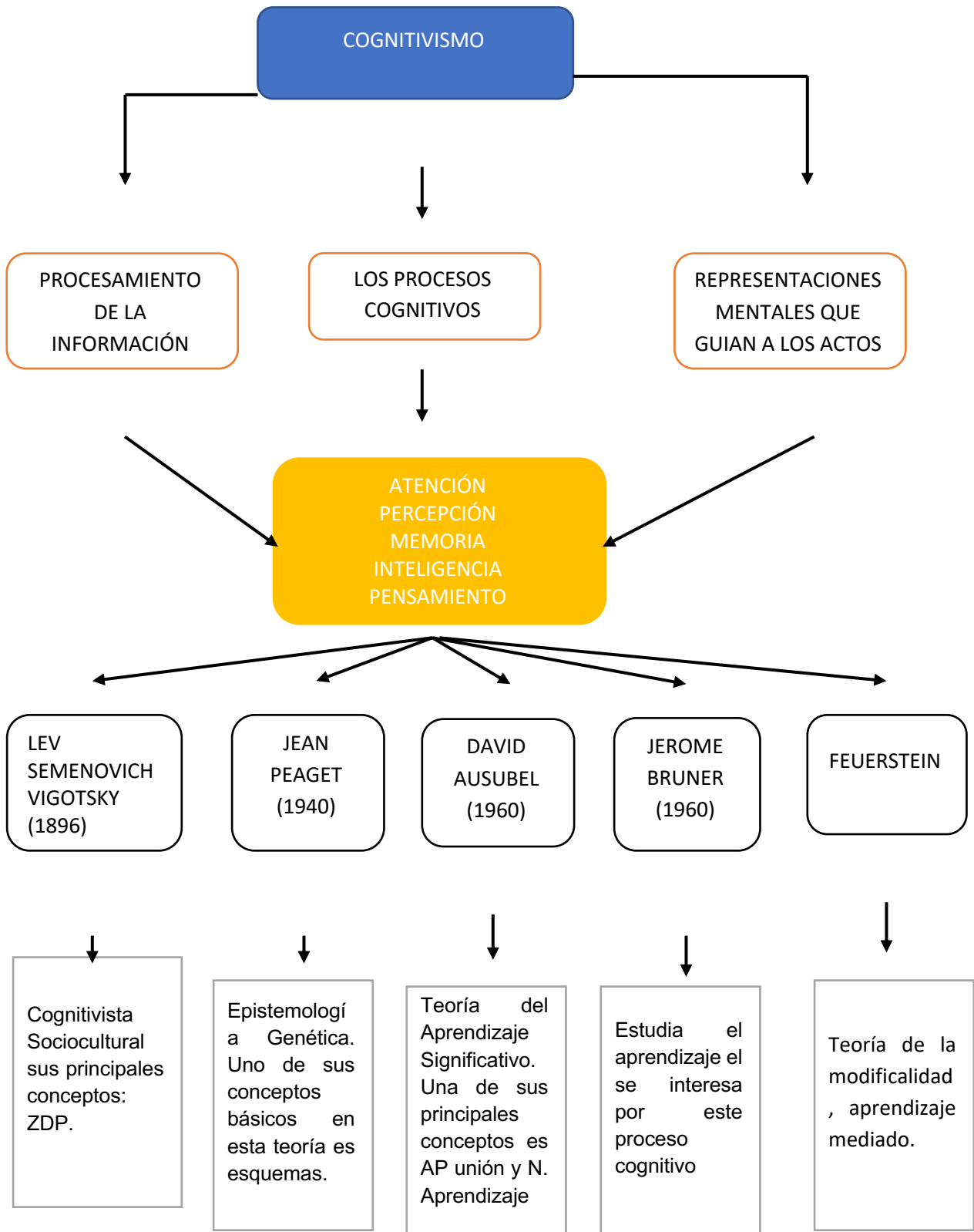
Según el autor manifiesta que en esta etapa de la vida es crítica para el desarrollo de la empatía. Paso a paso irán evaluándose a sí mismo y sus habilidades de manera objetiva, es otro proceso importante durante la niñez.

²¹ Rivera Alvarado, L. P. (2014). Análisis psicopedagógico del servicio de orientación vocacional de un colegio privado de la provincia de San José. *Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 152-185.

Los niños pequeños tienen tendencia a ser muy optimistas con relación a sus habilidades. Al ir pasando los niños a la niñez media (aproximadamente entre los 7-10 años) comienzan a reflexionar sobre sus éxitos y fracasos y a emparejar sus logros con metas internas y estándares externos. Conforme los niños comienzan a poner atención al trabajo de los demás como medio de evaluar sus propias habilidades, el proceso de autoevaluación se complica debido a las presiones a las que se ven expuestos con respecto al conformismo, la competencia y la necesidad de aprobación (Newman y Newman, 1998).

La autoeficiencia es otra dimensión del desarrollo del concepto de sí mismo. La autoeficiencia puede describirse como "el grado en que los individuos se ven a sí mismos como valiosos, como gente causalmente importante y como personas efectivas para dar forma a los eventos y resultados de sus vidas." (Tyler, 1991, pág. 40).

Desarrollo cognitivo



El conocimiento puede ser definido como el proceso de organizar y dar sentido a una experiencia (Newman y Newman, 1998). De acuerdo con Piaget, los seres humanos dan sentido a la vida por medio de la interacción con el medio.

Desde la infancia hasta los 18 meses, los bebés aprenden por medio de la experiencia sensorial directa con el medio. A los 5 ó 6 años desarrollan herramientas más complejas para entender el mundo a través del lenguaje, imitación, imágenes, juegos y dibujos simbólicos. Al avanzar a la adolescencia temprana, el niño empieza a comprender las relaciones causales y lógicas, y su enfoque a la solución de problemas es más sofisticado. Piaget creía que ya en la adolescencia, una persona era capaz de lograr conceptos acerca de muchas variables, permitiendo la creación de un sistema de leyes o reglas para la solución de problemas (Piaget, 1972).

En tanto que Piaget se enfoca claramente en la interacción del individuo con el medio, los constructivistas sociales creen que el conocimiento es el resultado de la acción social y el lenguaje y, por tanto, es una experiencia compartida. Vygotsky, un destacado teórico del conocimiento, propuso que los nuevos niveles de conocimiento comienzan a un nivel interpersonal: originalmente entre el niño y el adulto, y luego a través de una interacción social continua.

Él conceptualizaba que la distancia entre la etapa actual y el potencial de desarrollo de un niño está determinada por su capacidad para resolver problemas al trabajar solo, en comparación con su interacción con adultos u otros pares más capaces (Newman y Newman, 1998; Vygotsky, 1978).

Desarrollo social y contexto familiar

Las interacciones sociales se hacen cada vez más complicadas conforme el niño avanza hacia la adolescencia. Se pasa más tiempo con compañeros, y aumentan las interacciones con pares del sexo opuesto. La niñez media (de 7-11 años) representa la época de transición, es decir, cuando el niño se aleja de la esfera del hogar y pasa más tiempo con sus amigos, grupos de la escuela y de la comunidad.

El estatus social se gana por medio de competencia y desempeño con los pares. Durante estos años críticos, los niños aprenden ya sea a ser competentes y productivos o a sentirse inferiores, lo cual puede llevar a consecuencias sociales, intelectuales y emocionales duraderas (Hansen y cols., 1998; Csikszentmihalyi y Schneider, 2000).

Aun cuando los compañeros son importantes, la familia y los parientes continúan siendo una influencia significativa en la adolescencia. Las investigaciones efectuadas en los Estados Unidos revelan que un entorno familiar autoritario, definido como “cordial y participativo, pero firme y consistente con el establecimiento y cumplimiento de guías, límites y

expectativas de desarrollo apropiados” ha tenido efectos positivos en los adolescentes en forma consistente (Steinberg, 2000).

Otra dimensión positiva es la de “otorgar autonomía psicológica”, la que se define como “hasta dónde los padres animan y permiten que el adolescente desarrolle sus propias opiniones y creencias.” (ibid).

La confianza interpersonal, definida como la expectativa general de que otras personas sean fiables y dignas de confianza, es una dimensión importante de la competencia social. En la investigación se ha determinado que las personas que confían en los demás son capaces de infundir confianza, son agradables a sus compañeros, hacen amigos fácilmente y son más autónomas al hacer y ejecutar planes de vida²² El establecimiento de la confianza se basa en experiencias pasadas y en el contexto de las relaciones.

La tabla siguiente traza algunas etapas clave del desarrollo de la niñez a la adolescencia media, reconociendo el papel que juega la adquisición de habilidades.

²² MangrulKar.L Whitman,C, Posner,M (2001) Enfoque de Habilidades para la Vida,Pg.14-20

Etapas del desarrollo en la infancia y la adolescencia

	Niñez temprana Edad 4-6	Niñez media Edad 7-10	Adolescencia temprana Edad 11-14	Adolescencia media Edad 15-17
Contexto social	Mayormente dentro del contexto del hogar Interacción clave entre el niño y los que le cuidan/familia.	¡Se mueve del hogar a contextos sociales más amplios! ¡Desarrolla el sentido de la laboriosidad! Aprende a colaborar con sus pares y con adultos.	¡Adquiere mayor independencia! ¡Aumenta su enfoque a sus pares! Comprende la perspectiva de los demás.	Autonomía de los padres.
Conocimiento	¡Escoge entre múltiples ideas! Explica por qué algo no es justo.	Comienza a planear en forma consciente, coordina acciones, evalúa el progreso y modifica planes basado en la reflexión y evaluación.	¡Piensa en consecuencias a corto y largo plazo! ¡Capaz de pensar cada vez más en forma abstracta, considerando lo hipotético y lo real! Capaz, en forma creciente, de recuperar información y usarla para solucionar nuevos problemas.	¡Usa procesos de solución de problemas! ¡Especula sobre las mejores alternativas! ¡Identifica factores no controlables! Identifica estándares externos de justicia.

Concepto de sí mismo	Los niños tienden a ser muy optimistas acerca de sus habilidades.	A los 10 años es capaz de auto reflexión sobre sus habilidades, éxitos y fracasos Desarrolla el concepto de sí mismo.	Desarrolla un sentido de sí mismo como ser autónomo.	Continúa desarrollando un sentido de sí mismo como individuo autónomo.
-----------------------------	---	--	--	--

Género y desarrollo

¿Cuáles son las diferencias del proceso de desarrollo entre hombres y mujeres?

En investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos se han determinado patrones de desarrollo asimétrico: los muchachos corren mayor riesgo psicológico que las mujeres durante la niñez, mientras que las niñas más fuertes y psicológicamente más resistentes que los hombres en la niñez de pronto corren más riesgo en la adolescencia (Gilligan, 1993).

Los niños varones son más propensos a sufrir depresiones, desarrollar trastornos de aprendizaje y mostrar muchas formas de conductas fuera de control o carentes de un sentido de la realidad.

En la adolescencia temprana las depresiones e intentos de suicidio en las niñas se incrementan, a menudo sin que hubiera habido rastro de estos problemas en la niñez.

Gilligan argumenta que las crisis de los muchachos giran alrededor de tratar de encontrar medios para relacionarse con

otros y en las niñas en tratar de encontrar su propia voz (ibid).²³
(Leena, Fundación W.K. Kellogg, 2001)

Esta idea podría tener muchas implicaciones con respecto a cómo la toma de perspectivas, empatía y positivismo se desarrollan de forma diferente en los hombres que en las mujeres.

Según el autor manifiesta que, por vivir en un mundo desigual e injusto, en el que hay que hacer frente a relaciones irregulares de poder generadoras de desigualdad y a la vulneración de derechos económicos, sociales y políticos de muchas personas y especialmente de las mujeres, sufren depresiones e intento de suicidio.

Desarrollo moral

Finalmente, el desarrollo moral es una dimensión importante del desarrollo humano. Puede ser definido como el “desarrollo de valores y normas que una persona utiliza para balancear o juzgar los intereses conflictivos de sí mismo y los demás.”²⁴(Westen, 1996).

Sin embargo, las diferentes escuelas de pensamiento ofrecen perspectivas muy diversas de esta definición y de cómo los niños desarrollan el razonamiento y la conducta moral.

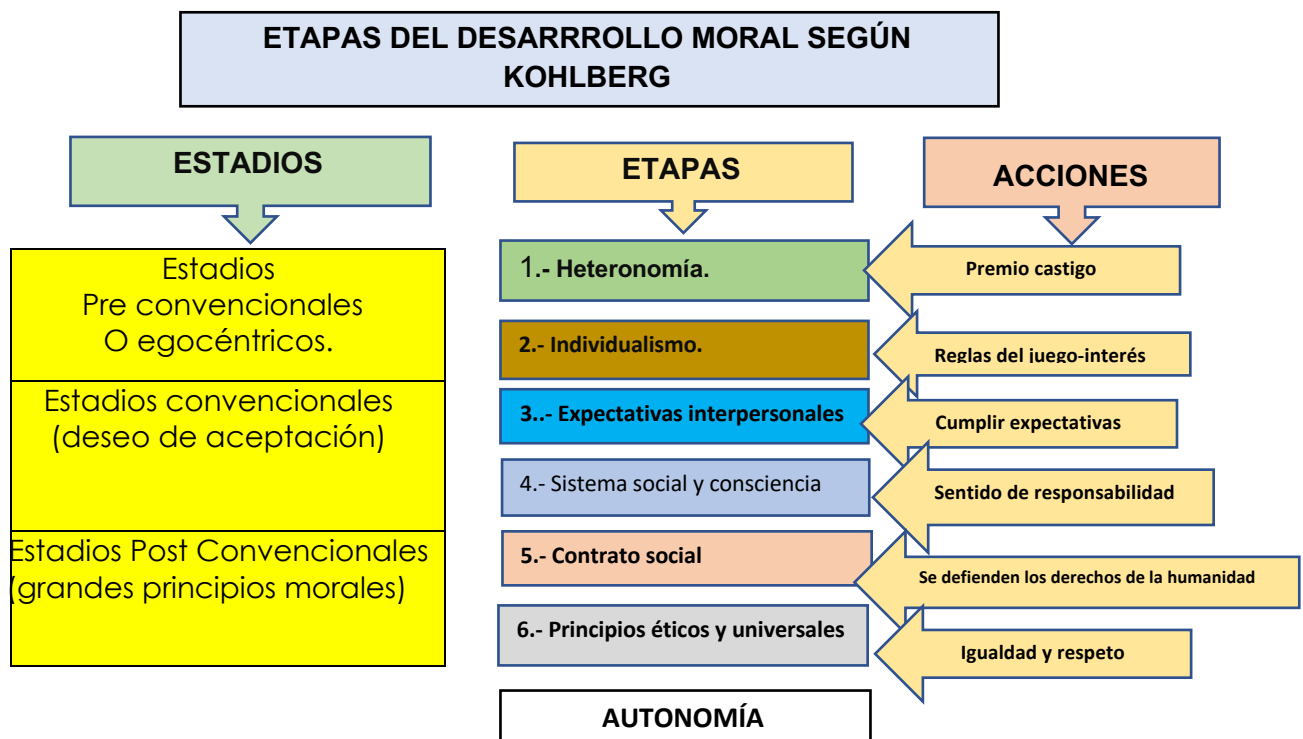
Los conductistas creen que la conducta moral, como cualquier otra conducta, es aprendida a través de procesos de condicionamiento y modelo. Los teóricos cognoscitivistas, por otra parte, argumentan que el desarrollo moral procede de una

²³ Leena, M. (Septiembre de 2001). enfoque de habilidades para la vida. Obtenido de <s://bibliotecapromocion.msp.gob.ec/greenstone/collect/promocin/index/assoc/HASH0198.dir/doc.pdf>

²⁴ MangrulKar.L Whitman,C, Posner,M (2001) Enfoque de Habilidades para la Vida,Pg.14-20

secuencia exactamente igual al desarrollo del conocimiento en el niño.

Kohlberg describe las etapas del desarrollo que van desde la preocupación de un niño por las consecuencias de una conducta, hasta los juicios morales que incorporan los derechos de los demás, y eventualmente incorporan principios universales de ética (Newman y Newman, 1998; Kohlberg, 1976).



Carol Gilligan, argumenta que las mujeres y los hombres tienen diferentes perspectivas sobre el razonamiento moral. Que la concepción de la moral de las mujeres está orientada hacia temas de responsabilidad y cuidado, mientras que la de los hombres está orientada hacia los derechos y la justicia (Gilligan, 1988).

En resumen, varios cambios críticos se dan desde la niñez media hasta la adolescencia, siendo las transformaciones biológicas de la pubertad, y los cambios psicológicos que acompañan el despertar

de la sexualidad, las relaciones cambiantes con los pares y con la familia, y la habilidad creciente de los jóvenes en la adolescencia temprana para pensar en forma abstracta, considerando diferentes dimensiones de los problemas y para reflexionar sobre sí mismos y los demás representa un momento crítico en el desarrollo humano.

La posibilidad de que los jóvenes puedan pasar a través de estos cambios y vayan adquiriendo habilidades requeridas para realizar una transición saludable a la adultez, depende en gran parte de las oportunidades que su medio ambiente les ofrezca. "Con los cambios rápidos existe una gran posibilidad de que surjan resultados tanto positivos como negativos, creando oportunidades importantes para que los programas familiares, escolares y extracurriculares interactúen con los adolescentes en manera tal que fomenten el crecimiento y desarrollo." (Eccles, 1999, pág. 36).

Las implicaciones de las teorías de desarrollo para los programas de habilidades para la vida son:

La etapa de la niñez tardía a la adolescencia temprana se señala como un momento crítico para desarrollar habilidades y hábitos positivos, ya que a esa edad hay una habilidad cada vez mayor para pensar en forma abstracta, para entender consecuencias y para resolver problemas.

El contexto social más amplio de la adolescencia temprana y media ofrece situaciones variadas para practicar habilidades con los pares y con otros individuos fuera de la familia.

Las habilidades y competencias son importantes en el camino que recorre un niño hacia el desarrollo y la obtención de un sentido propio como individuo autónomo.

HABILIDADES PARA LA VIDA.

Definición

Varias organizaciones juveniles y de salud e investigadores de la adolescencia han definido y categorizado las habilidades de diferentes maneras. Las categorías dependen del resultado deseado, la perspectiva disciplinaria del productor del programa o la investigación y las teorías dominantes que sirven de base al diseño del programa.

Los siguientes son ejemplos de categorías de habilidades para la vida que se centran en aptitudes sociales, prevención de la violencia y promoción de la salud en general:

- ✓ Habilidades relacionadas con el conocimiento social, percepción, codificación y descodificación de emociones, toma de perspectivas, razonamiento interpersonal y solución interpersonal de problemas (Bierman y Montimy, 1993)
- ✓ Cooperación, aserción, responsabilidad, empatía y autocontrol (Gresham y Elliott, 1989)
- ✓ Habilidades para entrar en sociedad, habilidades para conversar, habilidades para solución de problemas y conflictos, y habilidades para el control de la ira (Guevremont y cols., 1990)

- ✓ Toma de decisiones/solución de problemas, pensamiento crítico/creativo, comunicación/relaciones interpersonales, conciencia de sí mismo/empatía y capacidad para enfrentar emociones/estrés (OMS, 1993).

Según lo define el autor las habilidades para la vida desarrolla destrezas permitiendo que los adolescentes adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria y las categoriza en habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades para el control de emociones.

Elementos clave de los programas de habilidades para la vida



Tomado de Organización Panamericana de la Salud. Cap. III, Pág 24. Todos los derechos reservados.

HABILIDADES PARA LA VIDA		
Habilidades Sociales	Habilidades cognitivas	Habilidades para el control de las emociones
HABILIDADES Habilidades de comunicación. Habilidades de negociación/rechazo. Habilidades de aserción. Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas). Habilidades de cooperación Empatía y toma de perspectivas	. Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas. Comprensión de las consecuencias de las acciones. Determinación de soluciones alternas para los problemas. Habilidades de pensamiento crítico. Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación. Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales. Autoevaluación y clarificación de valores	Control del estrés Control de sentimientos, incluyendo la ira. Habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo)

- ✓ Estas tres categorías de habilidades no se emplean en forma separada, sino que cada una se complementa y refuerza. Por ejemplo, un programa dirigido a la promoción de aptitudes sociales en los niños enseñaría medios para comunicar sentimientos (una habilidad social), para analizar diferentes maneras de manejar situaciones sociales (una habilidad cognitiva), y para manejar sus reacciones hacia el conflicto (una habilidad para enfrentar emociones). La siguiente sección presenta un vistazo general de estas categorías, y explora la investigación que apoya su uso en varios contextos programáticos.

Habilidades cognitivas



La mayoría de los programas de adolescentes que usan el enfoque de habilidades para la vida combinan las habilidades sociales y las habilidades cognitivas clave: resolución de problemas y toma de decisiones. La "solución de problemas" se identifica como un curso de acción que cierra la brecha entre la situación actual y una situación futura deseable, este proceso requiere que quien toma la decisión sea capaz de identificar diferentes cursos de acción o solución a un problema, y determinar cuál es la mejor alternativa de solución (Beyth-Marom y cols., 1989).

De acuerdo con la teoría de Bandura sobre el aprendizaje social, las personas que experimentan dificultades de desarrollo son menos capaces de plantear metas apropiadas y generar medios para lograr esas metas (Bandura, 1977). El trabajo de Shure y Spivack reitera la importancia que tiene la

solución de problemas y el establecimiento de metas para un desarrollo saludable.

Los jóvenes necesitan “aprender cómo pensar, y no solamente qué pensar en forma temprana” (Shure & Healey, 1993). En investigaciones sobre la prevención esa idea es aplicada a las habilidades que ayudan a los niños a resistir la influencia de sus pares y de los medios de comunicación, aprendiendo cómo pensar en forma crítica acerca de los mensajes que reciben sus pares y de los medios de comunicación (Botvin y cols., 1998).

“Como manifiesta el autor que en la mayoría de los programas de adolescentes se combinan estas habilidades, pero va más allá, es el desarrollo moral que permite la toma de decisiones para enfrentar problemas y brindarles la mejor alternativa de solución”.

Otro aspecto decisivo de la cognición está relacionado con la autoevaluación o la capacidad de recapacitar sobre el valor de las propias acciones y las cualidades de uno mismo y con los demás, y también con la expectativa o el grado al que uno espera que sus esfuerzos den forma a la vida y determinen los efectos. Las personas que creen que son causalmente significativas en sus propias vidas tienen una tendencia a “participar en conductas más proactivas, más constructivas y saludables, las cuales se relacionan con resultados positivos.” En la investigación se establecieron elementos correlativos entre este tipo de pensamiento y

conductas tales como dejar de fumar, el uso de anticonceptivos entre las mujeres y los logros académicos (Tyler, 1991).

Los modelos de cognición social exploran la forma en que la cognición interactúa en el contexto de familia/pares y las creencias/valores existentes para afectar los resultados conductuales. El modelo de "hábitos de pensamiento" es uno de los modelos de cognición social, aplicado especialmente para modificar conductas agresivas. Las mediaciones tratan sobre el contenido del pensamiento del individuo (al modificar creencias que apoyan la violencia), el proceso de los pensamientos (al desarrollar habilidades para la solución de problemas sociales) y el estilo de pensamiento (al controlar el proceso impulsivo del pensamiento) (Pepler y Slaby, 1994).

Controlar opciones difíciles, especialmente bajo condiciones de estrés, involucra las habilidades de pensamiento cognitivo (identificación de asuntos o problemas, determinación de metas, generación de soluciones alternativas, imaginación de posibles consecuencias) y habilidades para enfrentar emociones (calmarse a sí mismo en situaciones de estrés, escuchar con cuidado y exactitud, determinar la mejor opción) (Elias y Kress, 1994).

Habilidades para enfrentar emociones

Las habilidades para enfrentar emociones por medio del aprendizaje del autocontrol y el control del estrés (a menudo

incorporando habilidades de solución de problemas sociales) constituyen una dimensión crítica en la mayoría de los programas de habilidades para la vida.

La mayor parte de la investigación en esta área se enfoca específicamente en la reducción de la ira y el control de conflictos. Pero los programas de aptitud social y los programas de prevención del abuso de drogas también reconocen su importancia. Las habilidades cognitivas de relajamiento están dirigidas al despertar fisiológico, y se centran en mejorar las habilidades del control emocional. Las técnicas de relajamiento se enseñan para ayudar a los jóvenes a calmarse, de manera que sean más capaces de pensar y manejar en forma efectiva la frustración y la provocación (Deffenbacher y cols., 1996, pág. 150).

El control de la ansiedad es otra importante habilidad de enfrentamiento emocional. "Los niños ansiosos tienden a tener percepciones distorsionadas del grado de amenaza presente en ciertas situaciones, y carecen de la autoeficiencia o las habilidades efectivas de control para manejar su angustia interior." (Greenberg y cols, 1999, pág. 30).

Las habilidades para enfrentar emociones también incluyen el fortalecimiento del locus de control interno, o creer en el control personal y la responsabilidad por la vida propia, y en una expectativa generalizada de que las acciones propias serán apoyadas. Algunos aspectos de esto son: aprender a

retrasar la gratificación de premios a corto plazo, poner los esfuerzos personales al servicio de la actualización de metas y buscar ayuda en momentos de angustia. Aun cuando los patrones de pensamiento constituyen un determinante importante del centro de control, Bandura describe la importancia que tiene la motivación para establecer metas e iniciar labores y perseverar en la tarea.²⁵ (Leena, enfoque de habilidades para la vida, 2001)

Según el autor manifiesta que debemos enfrentar de forma constructiva los problemas en nuestras vidas, sin mirar hacia otro lado porque el problema va a seguir ahí hasta que actuemos, el reflexionar, analizar, cambiar y/o mejorar cualquier situación, va a hacer parte de un aprendizaje que nos hará ganar nuevas experiencias y crecer personalmente.

Los programas que desarrollan estas tres habilidades (es decir, social, cognitiva y de enfrentamiento de emociones) en forma efectiva en la adolescencia pueden ejercer una poderosa influencia en el desarrollo de los jóvenes, ofreciéndoles las aptitudes que necesitan para su crecimiento. Sin embargo, como se planteará en la próxima sección, la adquisición de habilidades en sí mismas no es suficiente. Deben combinarse con un contenido informativo que toque las labores sociales y de desarrollo de relevancia en esta etapa de la vida

²⁵ Leena, M. (Septiembre de 2001). enfoque de habilidades para la vida. Obtenido de <https://bibliotecapromocion.msp.gob.ec/greenstone/collect/promocin/index/assoc/HASH0198.dir/doc.pdf>

La siguiente figura ofrece un vistazo del contenido informativo en que se puede aplicar las habilidades para la vida:

Ejemplos del contenido informativo

Áreas específicas de contenido

Prevención de la violencia/ resolución de conflictos	Estereotipos, creencias, atribuciones y guiones cognitivos que apoyan la violencia Identificación de posibles situaciones de conflicto Niveles de violencia comunitaria Mitos sobre la violencia perpetuados por los medios de comunicación. Papeles de agresor, víctima y espectador
Alcohol, tabaco y uso de otras sustancias	Influencias sociales en el uso del alcohol, tabaco y otras drogas. Situaciones potenciales para recibir una oferta de drogas. Percepciones incorrectas acerca de los niveles de alcohol y tabaco, y el uso de otras drogas en la comunidad y por los pares. Efectos del alcohol, tabaco, y del uso de otras drogas. Recursos de la comunidad para tratar el uso de drogas en la comunidad
Relaciones interpersonales	Amistades Noviazgos Relaciones con los padres/hijos
Salud sexual y reproductiva	Información acerca de enfermedades de transmisión sexual/VIH/SIDA. Mitos y concepciones equivocadas acerca de VIH/SIDA Mitos acerca de los roles del género, la imagen corporal perpetuada por los medios de comunicación Equidad del género (o falta de ella) en la sociedad Influencias sociales con relación a las conductas sexuales Noviazgos y relaciones Información acerca de la anatomía sexual, pubertad, concepción y embarazo Niveles locales de HIV/SIDA/enfermedades de transmisión sexual, embarazo de adolescentes Métodos alternativos de control de la natalidad Localización y búsqueda de servicios
Estado físico/ Nutrición.	Alimentos saludables Ejercicio/deportes Prevención de la anemia y deficiencia de hierro Desórdenes en la alimentación Imagen corporal.

Capítulo 3

ACENTUAR LO POSITIVO

El desarrollo del concepto constituye uno de los problemas más importantes del desarrollo de la personalidad dada las funciones que este aspecto tiene en regulación de la actividad y el comportamiento social del ser humano.

El autoconcepto engloba una realidad compleja integrada por múltiples representaciones físicas, intelectuales, afectiva, sociales que en el ser humano como individualidad tiene de los otros y de sí mismo.

El autoconcepto no permanece estático, sino que va construyendo y desarrollando a lo largo de la vida, gracias a las relaciones sociales, al desarrollo de las capacidades y habilidades que tengamos para relacionarnos y conocer a los otros.²⁶ (Leyda, 2009)

Según Cruz Tomas L el autoconcepto es un constructo que engloba gran cantidad de términos tales como autoestima, la autoaceptación y el autorrespeto, en que en su medida se va formando adecuadamente según su vivencia.

Según investigaciones recientes señalan que en la conformación de esta noción influye tanto la propia percepción del sujeto sobre sí mismo (dimensiones físicas, conductuales, afectivas y cognitivas) como las percepciones

²⁶ CRUZ,L (2009) El Autoconcepto, Pg.174-189

sociales que recibe de los otros sobre sus acciones, capacidades y características personales.

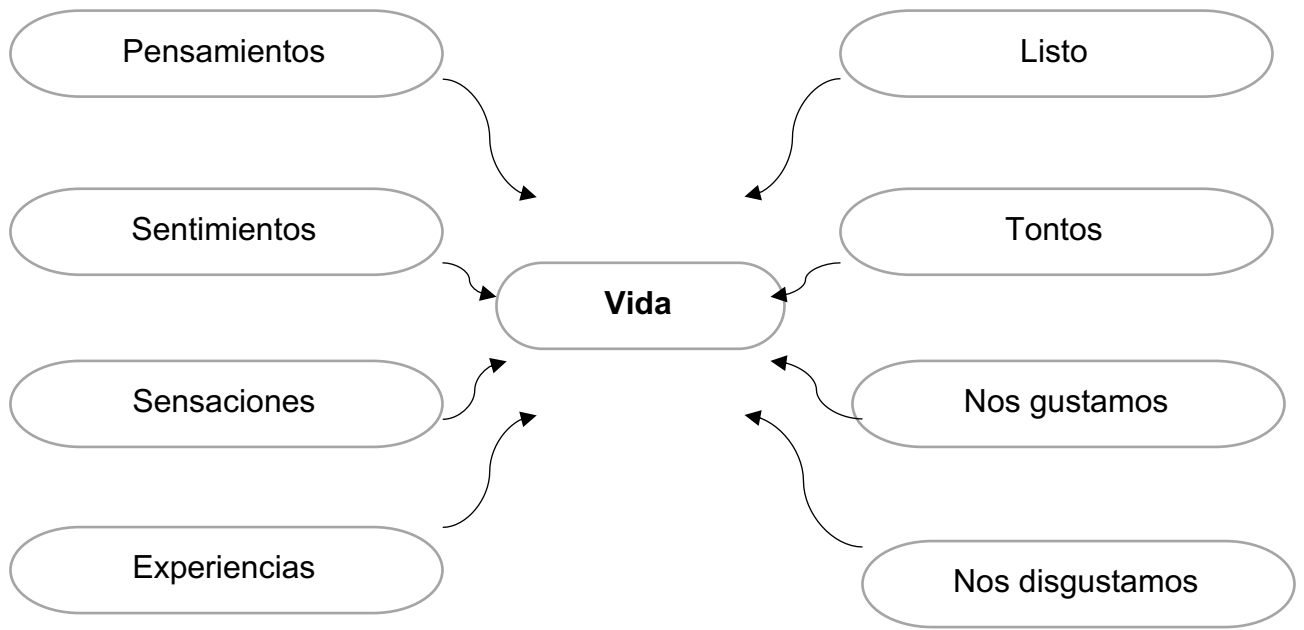
Wallon (1964) y Thompson (1999) Sroufe (1999) es sus estudios consideran que el contexto social es crucial para el crecimiento de la percepción y la comprensión emocional de sí mismo, y que cuando los educadores proporcionan a los niños un contexto de seguridad, esto influye positivamente tanto en la percepción de los otros como de sí mismo. En este sentido la familia, los educadores y coetáneos son referencias personales fundamentales para la formación del autoconcepto en la infancia y en la adolescencia.²⁷ (L C. T.)

El autor manifiesta que tanto el contexto social como el de seguridad que propone el docente, permite que los niños se sientan cómodos mostrando sus dudas, dando opiniones, contando cosas de sí mismos, con tranquilidad y autenticidad, dando relevancia que esto tiene para la construcción de su personalidad, la imagen de sí mismos y de los demás

Así, en la interacción social habitualmente por medio del lenguaje, el sujeto se da cuenta de que los otros tienen una imagen, ideas y opiniones acerca de cómo es el, las cuales, generalmente, son consideradas como una información valiosa para el sujeto, principalmente cuando provienen de

personas que se consideran importantes, los otros significativos.

El desarrollo del autoconcepto.



El autoconcepto considerado como eje central para el desarrollo positivo de la personalidad, la mayor parte de los estudios se han realizado en la infancia escolar y en la adolescencia son poco frecuentes en las primeras edades del desarrollo.

Esta limitación en las investigaciones nos da pocas posibilidades para la comprensión de los factores principales que en los primeros años de vida contribuyen a la formación y la estructuración progresiva del concepto de sí mismo.

El autoconcepto tiene como premisa fundamental la autoconciencia, es decir, la conciencia de que uno mismo es un ser diferenciado del entorno.

Durante los primeros meses de vida, el bebe está inmerso en un cúmulo de experiencias que se producen en contacto con el exterior, tiene una comunicación estrecha con el mundo externo y un estado de indivisión entre lo que procede de situación externa y lo proviene del sujeto mismo. Según Wallon este estado de indiferenciación se basa en el hecho de que las emociones que se producen en este período surgen de una vida psíquica, aun poco diferenciada la cual tiene como centros nerviosos las regiones subcorticales del cerebro.²⁸

Cruz Tomas L manifiesta que al nacer el ser humano es una criatura inhábil para la actividad de relación autónoma con el medio, toda actividad esta mediatizada por el adulto que lo cuida, el autoconcepto no está presente desde el nacimiento, sino que empieza en la primera infancia y que se va desarrollando a lo largo de nuestra vida.

Gracias a la ayuda del adulto, en la vida cotidiana (baño, comidas, juego, paseos) y durante las interacciones con las personas cercanas a él, generalmente las que se encargan de su cuidado, el bebe va formando una imagen general de la realidad, así como, organiza sus experiencias a partir de diferentes acontecimientos que percibe como aislado.

²⁸ CRUZ,L (2009) El Autoconcepto, Pg.174-189

Asimismo, en su interacción con el entorno, el aprende a integrar los sistemas sensoriomotrices que le permiten percibir y actuar en el medio.

Desde este aprendizaje e integración, relacionado con la interacción y con el incremento de capacidades cognitivas, emerge la orientación del bebé en el entorno, lo que, a su vez, supone el reconocimiento de lo que lo rodea y de sí mismo como un ser independiente.

En los primeros meses se forman los indicios para el autoconocimiento, cuando el infante se mueve, se relaciona con las personas o realiza diferentes acciones elementales con los objetos, cuando maneja su cuerpo de los otros, experimenta sensaciones que le permiten adquirir el sentido de autoconciencia física relacionada con el mundo físico y con su propio cuerpo.

Dicha diferenciación se expresa en la sonrisa y en el complejo de animación (reacción compleja al adulto que implica sonrisas, movimientos y emisión de sonidos). Posteriormente, alrededor del sexto y octavo mes en las reacciones de angustia ante la separación del adulto allegado o en la manifestación de ansiedad ante la presencia del adulto extraño. En este segundo semestre del primer año de vida, el nivel de diferenciación es mayor, ya que el infante no solo diferencia la persona del objeto como ocurre en los primeros meses, sino también a la persona que constituye la figura de

apego de la persona con el cual no se ha establecido el vínculo afectivo.

En el sexto y octavo mes del primer año de vida él bebe tiene ya una vivencia diferenciada respecto a quienes lo cuidan y a las situaciones de su entorno. Ya a finales del primer año el infante refina lo que podríamos llamar su capacidad de autogestión que no es más que la adquisición y sofisticación de habilidades para poder controlar eventos en su entorno (señala un objeto que desea, llora cuando algo no le gusta, sonrío cuando consigue algo, etcétera.)

La interacción social resulta una fuente esencial de información y de ayuda a la toma de conciencia de la existencia de los otros y de sí mismo. En el primer año de vida, dichas interacciones ocurren no solo en las actividades cotidianas, como por ejemplo el baño, la comida, sino también en los primeros juegos de alternancia, como el "cucutras", en el que el infante aprende las pautas de relación social: dar y recibir.

Como señala Wallon (1966) en los juegos de alternancia, ocurre el desdoblamiento de la acción en la que, el mismo acto, el sujeto es el autor o el polo que actúa y el objeto o el polo que recibe, lo cual evidencia los primeros momentos de diferenciación en las relaciones sociales.

Asímismo, la imitación como forma de relación y de conocimiento que se desarrolla a finales del año, ayuda al

niño o a la niña a modelar la acción del otro y a regular su propia acción.

A finales del primer año de vida o a comienzos del segundo año, la comunicación y las acciones conjuntas con el adulto le posibilita al infante el desarrollo de los mecanismos psicológicos mediante los cuales el adquiere la neoformación central de los dos primeros años de vida: la representación.

Las representaciones de las personas u objetos tienen una influencia decisiva en el desarrollo psíquico, en la estructuración y organización del comportamiento y de la conciencia infantil y en la formación de la personalidad, principalmente en la formación del autoconcepto de la niña o el niño.

Con la adquisición de la representación, el infante se convierte en un sujeto de la acción, aunque él no tome conciencia de la situación, actúa con la seguridad y estabilidad en el medio, experimenta en la realidad y flexibiliza sus estrategias de enfrentamiento individual en la solución de los problemas que el medio plantea ²⁹(Cruz 2002).

Con el surgimiento de las representaciones se unen el de las vivencias, es decir, las representaciones están encargadas de afectividad, los deseos y sentimiento se relacionan a las imágenes de las personas y objetos.

²⁹ CRUZ,L (2009) El Autoconcepto, Pg.174-189

Los vínculos entre los componentes afectivos y cognitivos en las representaciones conducen a que el infante conozca más a los otros y a que su comportamiento sea más objetivo, menos dependiente de la situación concreta y la conducta esté orientada más a la realidad.

En el segundo y tercer año de vida el niño es un ser activo, camina, y esto lo lleva a dominar su propio cuerpo, entra en una relación más activa con el medio externo. Por otra parte, en estas edades, el infante asimila bien su nombre y esto le concede un nivel de conocimiento de la individualidad de los otros y, a la vez, de sí mismo, comienza a simpatizar con sus coetáneos se desarrollan los sentimientos de orgullo y vergüenza ante las alabanzas y críticas de los adultos.

Uno de los momentos más importante en el desarrollo de la individualidad del niño o la niña ocurre en el segundo o tercer año de vida, cuando él o ella toma conciencia de que es una persona en particular, de que es una individualidad.

En estas edades el período de alternancia termina y el yo toma posición con relación a otro. El niño/a conoce su cuerpo, se identifica con su imagen espectacular, se acrecienta su independencia práctica, su autonomía material, comprende que por sí mismo puede realizar diferentes acciones sin ayuda del adulto, comienza a comprender que es el quien realiza una u otra acción; se refiere a sí mismo en primera persona, manifiesta la posesión de los objetos. Comienza una nueva relación con los adultos:

se compara con los adultos, quiere ser como ellos y a la vez independizarse de ellos.

Esta aspiración del infante a ser autónomo a contraponerse a los adultos que lo cuidan se conoce como el momento de "crisis de los tres años" y se expresa a través de diferentes manifestaciones individuales tales como: la obstinación o terquedad, el negativismo, la desvalorización del adulto, e incluso los berrinches o perretas.

La crisis de la personalidad de los tres años es común a todos los niños de estas edades, es un momento transitorio, pero la misma se puede agudizar en dependencia del mensaje que hacen los adultos, de cómo estos últimos, principalmente los padres o educadores son capaces de influir en los cambios de las condiciones que posibilitan nuevos tipos de actividades y nuevas formas de relaciones y de comunicación entre el infante y las personas que lo rodean.

En el período escolar (3-6 años) denominado por Wallon, como el de personalismo, el infante deja atrás la crisis de la oposición que lo caracterizaba y aparece el "período de gracia" y de imitación de los adultos. El niño y la niña tratan de ganarse al adulto con sus habilidades, destrezas y simpatías, tratan de "seducir al adulto" y posteriormente tratan de imitar todas sus acciones e interrelaciones, es decir quieren ser como los adultos.

En este periodo el infante se comporta como un ser consciente de sí mismo y muestra una personalidad relativamente estable, necesita ser como adulto y por ello trata de imitarlo en el contexto social donde el realiza sus actividades.

En este período las auto descripciones de sí mismo se basan en características concretas, observables, aunque también, usan términos referidos a rasgos psicológicos que otros han utilizado para definirles (soy buena porque me porto bien) o incluso con rasgos psicológicos o estereotipos asociados al género (soy una niña y por eso no me fajo como los varones).

En las edades preescolares la construcción de autoconcepto ocurre principalmente, a partir de las representaciones que les transmiten las personas con los cuales se vincula afectivamente: los padres y/o educadores, los coetáneos. Los niños oyen las opiniones de estas personas y le atribuyen las características que ellos le mencionan. Al respecto Rogers y otros autores señalan como en esta edad los infantes comienzan a darse cuenta de que sus actitudes son apreciadas por los demás.

Durante el período preescolar, la representación que tienen los niños de sí mismo es idealizada y positiva, la autovaloración es un tanto irreal, exagerada, ellos no poseen la capacidad de autoevaluarse adecuadamente o de reflexionar a sobre su actuación. En esta sobre valoración del preescolar influyen los motivos de autoafirmación que

conducen a que el infante se atribuya a todas las cualidades positivas que conoce, sin importarle si ellas corresponden o no a su realidad subjetiva y el pensamiento represivo en el cual lo imaginario o fantasioso prima sobre lo racional y objetivo.³⁰

Desde el cuarto año de vida los niños preescolares ejercitan su voluntad, el “yo puedo” es característicos en ellos y como tienden a sobrevalorarse en su comportamiento, no logran el éxito en algunas actividades debido a su poca experiencia y a sus escasas habilidades.

En este período los adultos que cuidan y educan a los niños preescolares pueden contribuir a que ellos aprendan a valorar sus posibilidades reales y a que formen una imagen adecuada de sí mismos, brindándoles un apego seguro, explicaciones orales y valoraciones en el proceso de las actividades en las que se les reconozca con palabras y hechos el valor de lo que ellos hacen.

Asímismo el gusto de los preescolares por imitar a los adultos puede también a contribuir a la evolución positiva de su personalidad, no hay que olvidar que este es un período en el cual los niños modelan a las personas que prefiere y con los cuales se identifica.

Al referirse a esta edad, Wallon señala “el niño no se agrada sino a grada a los demás no se admira sino siente la admiración de los demás.” entre los 3 y 6 años el apego es

³⁰ CRUZ,L (2009) El Autoconcepto, Pg.174-189

una necesidad inevitable para la persona del niño si se le ocurre una atrofia psíquica cuyas huellas afectarán a su gusto por vivir, a su voluntad.³¹ (Wallon 2002).

A partir del séptimo año de vida, al ingresar al primer grado, ocurre un cambio en el lugar del niño o de la niña en el sistema de las relaciones sociales, accesibles a el o ella, y de toda su forma de vida.

La posición social del escolar, debido a la enseñanza general obligatoria y al sentido ideológico que tiene la sociedad, crea las condiciones para el desarrollo de su personalidad.

Para el escolar el estudio constituye una actividad en la que el asimila los conocimientos, así como un medio para su preparación futura. En estas condiciones el mundo interno del escolar tiene un carácter diferente al preescolar y la forma en que cumple sus obligaciones en la escuela, si tiene éxitos o fracasos en sus estudios, tiene para él una profunda significación afectiva de ahí que, como señala Bozhovich (1989), la pérdida de la posición que le corresponde en la escuela o la incapacidad de estar a la altura de los otros escolares, le provocan un sentimiento de pérdida terreno donde se siente miembro como ser social.

Las investigaciones realizadas por diferentes autores y por los estudiantes de Psicología, en sus estudios de caso, revelan

³¹ CRUZ,L (2009) El Autoconcepto, Pg.174-189

que los niños de este período al ser más conscientes de las diferencias entre sus propias posibilidades y las que en los otros niños, conduce a que, desde su inicio en la escuela, sea muy vulnerable para el desarrollo del concepto de sí mismo, debido a las fluctuaciones que ocurren en su autovaloración o autoestima.

En la formación del autoconcepto del escolar, influyen los logros alcanzados en el período, principalmente el desarrollo del pensamiento (la habilidad de clasificar, la abstracción, la síntesis), la autovaloración moral, y el desarrollo de la noción de género.

En las edades preescolares, el autoconcepto es más claro y diferenciado que en el preescolar, representaciones sobre sí mismo y los otros, son más complejas e incluyen descripciones de rasgos psicológicos, así como: juicios sobre sí mismo, basado en como el sujeto aprende.

El entender nociones de familia, parentesco, amistad y asociación, que ocurre desde el inicio del período, le permite al escolar una mejor comprensión de sí mismo, de su familia, del grupo y de la escuela.

Por otra parte, la posibilidad que tiene el escolar de realizar, dominar diferentes actividades, y adquirir diferentes tipos de habilidades, influye en su autovaloración y lo sensibilizan con respecto a las opiniones de otros. En este sentido, comienza a evaluar si él puede sobresalir, si puede o no ser excelente,

bueno o malo en algún tipo de actividad o relación social; si tiene o no los recursos necesarios para realizar una tarea social de acuerdo con las expectativas sociales que se esperan de su comportamiento.

Las valoraciones y opiniones del maestro hacia el alumno/a es determinante para el desarrollo del autoconcepto, principalmente en el inicio de la etapa escolar.

Una actitud continuada y consistente de alta expectativa sobre el éxito del alumno/a puede potenciar el concepto de autoconcepto académico, su confianza en el mismo, la disminución de su ansiedad ante el fracaso y facilitar resultados académicos positivos. Por el contrario, una actitud de desconfianza sobre las capacidades del alumno/a o de sorpresa ante su éxito, fomenta una pobre autoestima, inseguridad personal y reduce las posibilidades de que el sujeto se enfrente con un estado de ánimo positivo a los problemas.

La identidad de género es un aspecto que entra a formar parte del autoconcepto en el escolar, en este sentido la observación, la emulación con los coetáneos, la imitación y la conversación con adultos coetáneos, permite que los niños perfeccionen las nociones de género, es decir, los aspectos que caracterizan desde el punto de vista cultural, la masculinidad y feminidad de los padres, educadores, familiares u otros adultos importantes para ellos.

La escuela es una institución importante que influye en los procesos de socialización e individualización del niño/a en el que interviene el desarrollo del rol de género. En la escuela el alumno/a aprende a desempeñar roles y a expresar comportamientos apropiados a cada género, según las normas sociales establecidas.

En los escolares los otros más significativo en la vida del niño/a son, sin duda. Además de los padres, los educadores. Así las actitudes de estos y su educación son los aspectos determinantes del desarrollo del autoconocimiento y de la autoestima. En esta dirección diferentes autores señalan que niños con alta autoestima tiene padres o educadores que se caracterizan por:

- ✓ Ser cariñosos, aceptan al niño o a la niña por completo y le demuestran frecuentemente afecto.
- ✓ Muestran interés por las cosas del infante, les atribuyen importancia a sus pequeños problemas.
- ✓ Son firmes en el sentido de establecer reglas que razonan y mantienen de forma consistente, aunque con flexibilidad.
- ✓ Le plantean exigencias al infante, de forma adecuada a su nivel de competencia, pero a la vez le requieren cierto esfuerzo.

- ✓ Utilizan tipos de disciplina no coercitivos. Mas la retirada de privilegios que el castigo corporal y generalmente discuten con el niño o la niña las razones por las que su conducta fue inapropiada.
- ✓ Son democráticos en el sentido de que estimulas al niño/a a que exprese sus opiniones que, con frecuencia, son aceptadas o tenidas en cuenta.
- ✓ Respetan al niño tal como es y se sirven más de la razón que de su estatus como adultos para convencerlo.

A finales del período escolar y comienzos de la adolescencia, las experiencias físicas de yo y el descubrimiento de las posibilidades del propio cuerpo contribuyen al enriquecimiento del concepto de sí mismo. Cuando el sujeto se acerca a la pubertad necesita integrar todo el conocimiento que tiene acerca del género y de la sexualidad en ese sentido las normas estéticas de diferentes culturas tienen una influencia positiva o negativa sobre la conciencia corporal del púber. Según diferentes autores, las niñas tienen una percepción positiva de sí mismas durante la etapa primaria, sin embargo, en la adolescencia temprana se da una gran disminución sobre todo en la autoconfianza y aceptación de su imagen física.

Los cambios en el adolescente en cuanto a sus relaciones sociales, a sus procesos cognitivos, al desarrollo moral, principalmente a la formación de ideales, preparan al sujeto

para un nuevo nivel de autoconcepto, al respecto, Erickson señalaba que la principal característica de la adolescencia es la búsqueda de la identidad personal.

La nueva posición social del adolescente, su capacidad de meditar con mayor profundidad, lo conduce a participar cada vez más en la realidad a experimentar nuevas experiencias a juzgar a los otros con juicios elaborados independientemente que, en algunas ocasiones, difieren o se oponen a los adultos.

Una cualidad por destacar en el adolescente es su inclinación para hacer juicios sobre sí mismo, premisa para que un futuro alcance un nivel superior de autoconciencia. En esta dirección, las valoraciones que tienen los adolescentes sobre si mismos puede ser muy inconsistente, a veces son de subvaloración o subestimación, se autocritican por sus rendimientos escolares o manifiestan insatisfacción por su apariencia exterior, otras, sobreestiman sus posibilidades y apariencias, bajo los efectos momentáneos de afecto por algunos juicios que le transmiten algunos adultos o compañeros estimados.

De manera general, a los adolescentes se les plantea requerimientos muy elevados que alimentan su independencia, pero, por otra parte, se les controla su actividad dada la responsabilidad y eficiencia que muestran, aun ellos tienen que hacer lo que le dicen y le piden los adultos o las instituciones escolares, sin contar, muchas veces

con las posibilidades que ellos tienen para organizar su conducta.

El desarrollo de autoconcepto es un factor preventivo y clave, en el diseño de programas de intervención en la etapa de educación del adolescente, en el ámbito educativo se propone el fortalecimiento de este aspecto como estrategia para desarrollar las relaciones interpersonales y la tolerancia a la diversidad en las sociedades multiculturales. ³²(Siccone, 1995; Lozano y Etxebarria, 2007).

Según se ha constatado, la autoestima positiva se asocia a conductas de respeto social y a menos actitudes prejuiciosas, mientras que la autoestima negativa se asocia a actitudes hostiles y conductas agresivas en las interacciones con los compañeros. Según los resultados obtenidos por Lozano y Etxebarria (2007), en adolescentes de 14 y 16 años, se revela la importancia de comprometer el fenómeno de la autoestima en la elaboración de intervenciones educativas dirigidas a desarrollar actitudes de apertura y respeto hacia los demás.

En el desarrollo de autoconcepto, específicamente de la autoestima positiva, de acuerdo con diferentes autores (Garaigodobil y Berrueco 2006); influyen la seguridad en el apego y los modelos internos de seguridad asociados a dichas figuras, la inteligencia, la atención, el lenguaje, los sentimientos de empatía, orgullo, vergüenza, altruismo y las

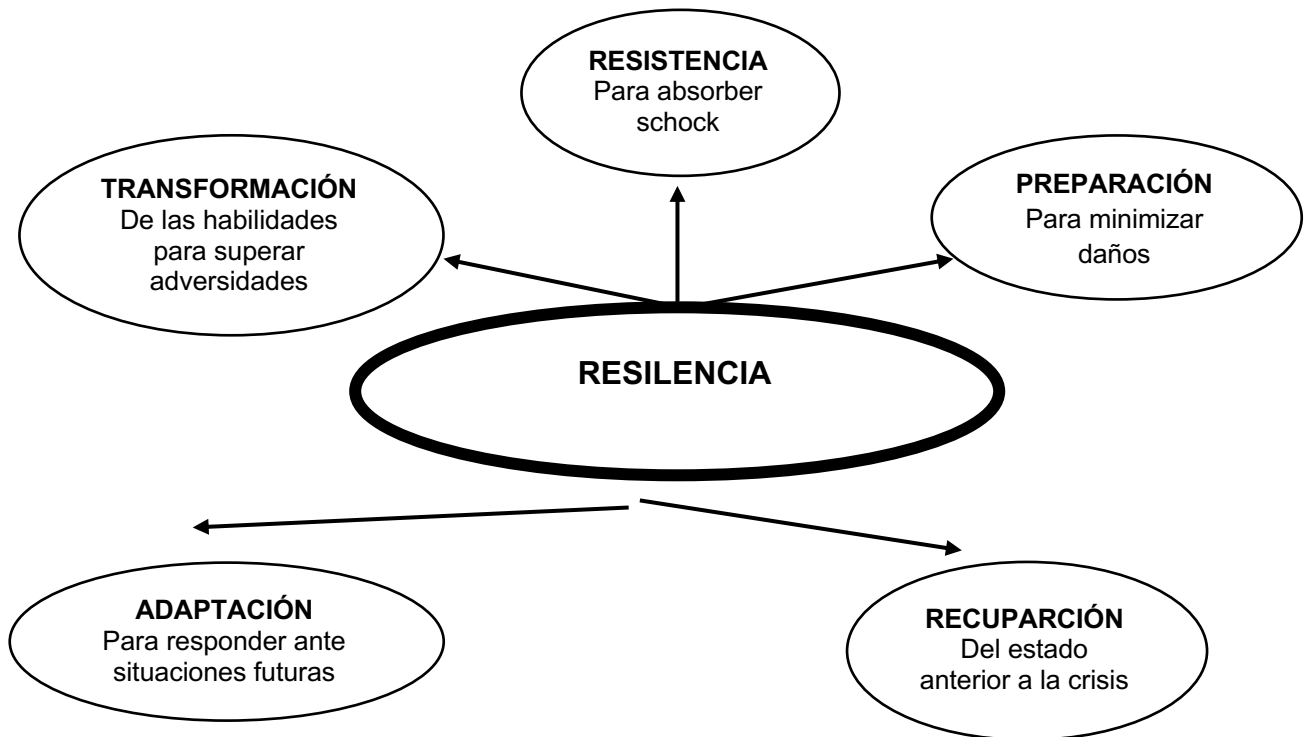
³² CRUZ,L (2009) El Autoconcepto, Pg.174-189

habilidades de resolver los problemas interpersonales de una manera prosocial.

Un buen número de investigaciones en las que han estudiado las relaciones entre autoconcepto y desarrollo social han encontrado relaciones positivas entre el autoconcepto positivo y diferentes aspectos de la socialización tales como: competencia social, conductas de ayuda, adaptación social, comportamiento cooperativo, relacionado con compartir, ayudar y cooperar, y conducta prosocial. De la misma manera, al autoconcepto negativo se ha relacionado con conductas problemáticas, y con mayor número de problemas relacionados con la soledad, el aislamiento y la exclusión por sus iguales.

Finalmente podemos manifestar que el autoconcepto no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de auto percepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente y es a medida que pasan los años este se va formando en un autoconcepto cada vez más estable y con mayor capacidad para dirigir nuestra conducta.

Concepto de Resiliencia



El término resiliencia tiene su origen en el latín, resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término se utiliza en física. Expresa la cualidad de los materiales a resistir la presión, doblarse con flexibilidad, recobrar su forma original, no deformarse ante presiones y fuerzas externas y su capacidad de resistencia al choque.

La resiliencia ha sido adaptada por las ciencias sociales, para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y con éxito (Rutter, 1993) La resiliencia es un concepto con un enorme potencial para todos aquellos profesionales que trabajamos sobre el terreno, permitiendo sistematizar y

poner en práctica aquello que hacemos de forma cotidiana para el bienestar de nuestros niños.

Para la educación el término implica, lo mismo que en física, una dinámica positiva, una capacidad de volver hacia adelante. La resiliencia humana no se limita a resistir, permite la reconstrucción. El primero que utilizó este término fue Bolwby (1992) insistiendo en el papel del apego en la génesis de la resiliencia y la definió como "resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir".

La resiliencia ha suscitado el interés de investigadores y prácticos redefiniendo incesantemente el concepto de unos a otros, lo que ha enriquecido y ha dado origen a cada vez más estudios y más conocimiento sobre el mismo. La resiliencia se propone como una definición pragmática, que hunde sus raíces en las realidades educativas, terapéuticas y sociales. He aquí algunas definiciones según diversos autores: "La habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva" (BICE, 1994).

"La capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado positivamente por ellas" (Grotberg, 1995). "El desarrollo de competencias a pesar de la adversidad" (Egeland, Carlson, Sroufe, 1993). En definitiva, la resiliencia distingue dos componentes de acuerdo Vanistendael Y Lecomte (2002): La resistencia frente a la destrucción, es decir la capacidad para

proteger la propia integridad bajo presión y más allá de la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles ³³

El concepto incluye, además, la capacidad de una persona o sistema social de afrontar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable. La resiliencia es un proceso, un conjunto de fenómenos armonizados, en el cual el sujeto se cuela en un contexto afectivo, social y cultural. Es el arte de navegar en los torrentes (Cyrulnik, 2002). La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Suárez, 1995). Se caracteriza por un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano.

Estos procesos tienen lugar a través del tiempo, en interacción del sujeto con su ambiente familiar social y cultural. De este modo la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con el que nacen los niños, ni que adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio (Rutter, 1992). El desarrollo óptimo resulta de la interacción entre las capacidades de la persona y el medio social y físico. El desarrollo tiene lugar en las interacciones activas entre el niño, su familia, la escuela, la comunidad y la cultura en la que vive y su estudio sigue el modelo

³³ MUÑOZ, V. SOTELO, F (2005) Educar para la resiliencia, Revista Complutense de Educación Vol. 16 Núm. 1 (2005) 107-124 pág 112-115.

transaccional derivado del ecológico-sistémico de Bronfennbrenner (1987), teniendo en cuenta las tareas correspondientes a cada etapa del desarrollo.

Si consideramos la ecología del ser humano como fuente de recursos y posibilidades para un desarrollo sano, la promoción de la resiliencia pasa por ser una responsabilidad compartida por todos los profesionales de las diferentes disciplinas y distintos niveles de influencia relacionados con el individuo. El enfoque de resiliencia entiende el desarrollo humano dentro de un contexto específico, para comprender el proceso es necesario considerar el entorno físico y social, la etapa evolutiva y la cultura del individuo. La promoción de la resiliencia es, por tanto, una responsabilidad compartida por los profesionales en contacto con la infancia y adolescencia. La naturaleza de la resiliencia es dinámica, puede variar en el tiempo y con las circunstancias. Es el resultado de un equilibrio entre factores protectores, factores de riesgo y personalidad del ser humano. No es un estado definido y estable, es un camino de crecimiento. Se trata de estudiar los procesos, lo que plantea nuevos desafíos metodológicos. La resiliencia está por construirse, para ser inventada por cada uno, en función de sí mismo y de su contexto.³⁴

Es un proceso complejo que hace probablemente intervenir a la voluntad y, desde luego, a la inteligencia emocional. Así la resiliencia nos hace olvidar los determinismos de la genética o el medio para abrir el campo a la creatividad y la

³⁴ MUÑOZ, V. SOTELO, F (2005) Educar para la resiliencia, Revista Complutense de Educación Vol. 16 Núm. 1 (2005) 107-124 pág 112-115.

libertad. Es sorprendente ver cuántos niños llegan a desarrollar una resiliencia en situaciones difíciles, como es el divorcio de sus padres. Esta situación frecuentemente de riesgo y de dolor, es un momento en el que el niño debe superar muchos desafíos y la mayor parte de ellos salen airoso.

Parece como si el estudio del riesgo y los efectos negativos hubieran cerrado nuestros ojos a la realidad de la resiliencia. Proponemos un enfoque preventivo, alternativo al tradicional de riesgo, basado en el respeto y la aceptación incondicional del otro (no su comportamiento) y considerar el derecho al afecto de todo ser humano. Vivir el amor y la afectividad unido al desarrollo de características que revelen la capacidad de una persona de resistir la adversidad y salir fortalecido de ella, son una magnífica puerta de entrada para emprender una reflexión sobre los elementos a considerar en la prevención y convertir el cariño y la afectividad en reconstituyentes terapéuticos de experiencias presentes y futuras.

Es necesario integrar este concepto en la educación. La resiliencia se manifiesta como un proceso de acción sistémica en el que intervienen diferentes factores para promover el desarrollo integral del niño a pesar de sus condiciones de vida difíciles. La resiliencia es un continuo que refuerza las opciones y oportunidades de las personas mediante la aplicación de sus capacidades y recursos internos para enfrentarse a situaciones de riesgo, o que pongan en peligro su desarrollo,

superarlas, mejorar su calidad de vida y hacer posible sus proyectos.

Según (Garrido, 2005) La resiliencia, concepto en el que coinciden la pediatría, la educación, y otras disciplinas, propone trabajar no sólo sobre los factores de riesgo que pueden poner en peligro a los niños y adolescentes, también, sobre la capacidad de los individuos para afrontar las dificultades, poniendo en juego sus aptitudes. Las investigaciones en resiliencia han cambiado la percepción del ser humano, pasando de un modelo centrado en el riesgo, a un modelo de prevención basado en las potencialidades y en los recursos que el ser humano posee y en relación con su entorno.³⁵

Este modelo consiste en reconocer que los seres humanos estamos desprotegidos y somos vulnerables ante la fuerza de un evento que en sí mismo puede causar daño, pero todos poseemos un escudo protector que es la resiliencia, lo que evitará que esas fuerzas actúen infaliblemente sobre nosotros, porque nos sirven como filtro que atenúa los posibles efectos de esos sucesos y en ocasiones, logra transformarlos en factores de protección, así la amenaza se convierte en oportunidad.

³⁵ Garrido, V. M. (2005). Obtenido de :/Users/USER/Downloads/16914-Texto%20del%20artículo-16990-1-10-20110602%20(1).PDF

Según Wolin (1995), este modelo modifica considerablemente la actitud mental, la forma de ver y pensar respecto a los niños y adolescentes, por parte de los maestros y personas que trabajan en la promoción del bienestar social, porque centra su atención y su esfuerzo en identificar y fortalecer los factores protectores, que son los recursos con que cuentan aquellos con quienes se pretende trabajar, más que en los factores de riesgo.

Una actitud mental basada en este modelo, permite reconocer en los niños y adolescentes la capacidad de ayudarse a sí mismos y convertir al maestro o profesional de la enseñanza en un apoyo, un guía y compañía eficaz para ellos por salir adelante, porque se basa en las fortalezas y oportunidades que ofrecen ellos mismos y su realidad, motivándoles para actuar en beneficio propio, lo que les permite llenarse de esperanza y tener expectativas altas en relación con el proceso de recuperación y aprendizaje.

Como fortalecer a nuestros niños.

La pedagogía contemporánea se ve enfrentada al desafío de adaptarse a la imagen cambiante de la concepción de niño. La visión del niño se ha modificado profundamente a lo largo del siglo XX, como muestra la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 29 de noviembre de 1989. El concepto de infancia a su vez ha evolucionado, y estos cambios sociales, tecnológicos y de pensamiento han contribuido a recrear sistema de protección, produciéndose un profundo cambio en la consideración social y jurídica de los menores, no sólo por las consideraciones aportadas por

diferentes profesionales desde las distintas ramas científicas, como la pedagogía y la psicología, sino también por el estudio de la realidad social.³⁶

La Ley 1/96 de Protección Jurídica del Menor establece en su exposición de motivos la consideración de los menores de edad como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social, de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás. La pedagogía tiene que integrar esta nueva visión, no sólo en el plano teórico, sino también en su aplicación.

El punto de vista de la resiliencia invita a una pedagogía respetuosa con el niño en tanto que es partícipe de su propia formación y ofrecer la protección necesaria para su desarrollo equilibrado e integral.

Grotberg, quién en 1995 elaboró un modelo para saber qué actitudes son necesarias para favorecer en las personas su capacidad de recuperarse de la adversidad, explica que estas actitudes tienen que ver con el fortalecimiento del ambiente social, los recursos personales y las habilidades sociales que promueven la resiliencia.³⁷ (GARRIDO, 2005)

³⁶ MUÑOZ, V. SOTELO, F (2005) Educar para la resiliencia, Revista Complutense de Educación Vol. 16 Núm. 1 (2005) 107-124 pág 115-120

³⁷ Garrido, V. M. (2005). Obtenido de :/Users/USER/Downloads/16914-Texto%20del%20artículo-16990-1-10-20110602%20(1).PDF

Según Grotberg, muchos profesionales de la educación se han sorprendido al comprobar cómo sujetos que viven situaciones extremadamente difíciles son capaces de sobreponerse y llevar una vida normal, siendo así que esta característica de las personas ha estado presente desde los orígenes de la especie humana.

Ambiente social facilitador: Se refiere a redes de apoyo social, como grupos comunitarios, religiosos; también a modelos positivos y a la aceptación incondicional del niño o adolescente por parte de su familia, amigos y escuela. Por tanto, es necesario que el niño cuente con:

- ✓ Personas a su alrededor que le quieran incondicionalmente y en quienes confiar.
- ✓ Personas que le pongan límites para aprender a evitar peligros o problemas.
- ✓ Personas que le muestren por medio de su conducta, la manera correcta de proceder (modelos para actuar).
- ✓ Personas que le ayuden a conseguir su autonomía.
- ✓ Personas que le cuiden cuando se encuentre enfermo, en peligro o necesite aprender.

Recursos personales: Es la fuerza psicológica interna que desarrolla el niño en su interacción con el mundo. Así también la autoestima, autonomía, control de impulsos, empatía, optimismo, sentido del humor y fe o creencia en un ser superior o en la fraternidad universal. Es necesario que el niño:

- ✓ Se sienta una persona por la que otros sienten aprecio y amor.
- ✓ Sea feliz cuando hace algo bueno para los demás y les demuestre su afecto.
- ✓ Sea respetuoso consigo mismo y con los demás.
- ✓ Esté dispuesto a responsabilizarse de sus actos.
- ✓ Se sienta seguro de que todo saldrá bien.

Habilidades sociales: Ser capaz de manejar situaciones de conflicto, de tensión o problemas personales. Es necesario que el niño perciba que puede:

- ✓ Hablar sobre lo que le asusta o le inquieta.
- ✓ Buscar maneras de resolver sus problemas
- ✓ Controlarse cuando tiene ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.

- ✓ Contar con alguien que le escuche y le ayude cuando lo necesita.

Cambiar la mirada (Red de conocidos)

La resiliencia se construye en el tiempo, es un proceso, un camino que se cuenta como el relato de una vida. Así, la resiliencia puede llevarnos a abrir nuevos horizontes en nuestras prácticas profesionales en el campo de la prevención. La resiliencia no es única, ni se adquiere de una vez para siempre, es una capacidad que resulta de un proceso dinámico evolutivo. Esto implica tener otra mirada sobre la realidad, con la vista puesta en el mejor uso de las estrategias de intervención.

Esta capacidad de mirar de otro modo, desde lo que construye, necesita una reflexión desde cada institución y un trabajo posterior conjunto. Todavía dirigimos nuestros ojos hacia los déficits, impidiendo ver las cualidades y los puntos fuertes de cada sujeto. Cambiar la mirada hacia lo positivo nos invita a cambiar también nuestras prácticas, rechazando toda ideología que signifique apoyar al fuerte y abandonar al débil.

El verdadero cambio de paradigma es cambiar la mirada, pero "nada hay más difícil, que cambiar la mirada" (Kuhn 2000). La escuela permite a los niños encontrar un espacio de libertad y creatividad favoreciendo la construcción de su resiliencia frente a situaciones adversas de la siguiente

forma:³⁸

Generando una actitud de escucha, apoyo e interés por el niño. — Estableciendo reglas y límites claros con expectativas altas, pero sin sobrecargar al niño, respetando su etapa de desarrollo. — Favoreciendo la participación del niño en la vida de la familia, de la escuela o de la comunidad.

Estos elementos que favorecen la resiliencia tienen implicaciones fundamentales para la educación y las políticas de infancia. Confirman la importancia y la pertinencia de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, en la que se encuentran los elementos base de la resiliencia:

- ✓ El respeto al niño, su persona e integridad.
- ✓ La protección del niño contra diversos riesgos y peligros.
- ✓ La prevención de amenazas contra la salud y la integridad.
- ✓ La participación del niño, respeto a su palabra y la valoración de su opinión.

Para orientar nuestras prácticas, la resiliencia nos lleva a las proposiciones siguientes:

³⁸ MUÑOZ, V. SOTELO, F (2005) Educar para la resiliencia, Revista Complutense de Educación Vol. 16 Núm. 1 (2005) 107-124 pág 115-120

Es necesario prevenir los riesgos: Los programas preventivos deben estar orientados a eliminar o limitar los riesgos y las amenazas para los niños. Es el papel de las acciones de información, formación, sensibilización de desarrollo de competencias para reconocer una situación de riesgo y protegerse.

No hay invulnerabilidad: Ningún programa de prevención llevará a suprimir los riesgos.

No hay fatalidad: No hay determinismo absoluto. Frente a situaciones aparentemente sin esperanza, es muchas veces posible encontrar o construir el camino de la resiliencia. La prevención se propone favorecer en el niño las competencias que le permitan desarrollar su resiliencia.

Es necesario cambiar de perspectiva: Tener una mirada positiva sobre las personas y sus capacidades. Esto implica incluir sistemáticamente en las investigaciones y estudios sociales, preguntas sobre los aspectos positivos del desarrollo y de la salud.

Favorecer la resiliencia de una persona cercana: Construir la resiliencia gracias a un vínculo afectivo fuerte con otra persona, con apoyo de un amigo, de un familiar, de un profesor, de una red de conocidos.

Es importante un cambio de perspectiva de prevención: No dirigirnos al niño como una víctima potencial, sino como

persona que tiene recursos para desarrollar su propia resiliencia y que además puede volverse un recurso para otros. Los trabajos sobre la resiliencia y las investigaciones están empezando, pero nos abren una puerta a la esperanza.

Una forma de prevención es la protección y desde la escuela son esenciales los vínculos afectivos como factor de protección para cada uno de los niños, haciéndoles competentes para adaptarse y saber afrontar y superar los riesgos, mediante programas de desarrollo de la competencia social y personal. Proporcionando autonomía y desarrollando factores protectores como la autoestima, la percepción del control de lo que sucede y habilidades sociales.

La prevención consiste en desarrollar en los niños el descubrimiento de sus cualidades y potenciarlas para conseguir su realización personal y activar en ellos su capacidad de resiliencia que no es otra cosa que el fin último de la educación, conseguir una sociedad más justa, más libre, solidaria y comprometida porque hemos formado un ser humano más justo libre y comprometido.

La tarea del profesional comprometido con este modelo preventivo y con la intención de intentar activar en los niños su resiliencia, durante su proceso de desarrollo escolar, consistirá en ayudarlos a reconocer y fortalecer los vínculos afectivos que los unen, la confianza básica que tienen en sí mismos y en su familia, a encontrar los recursos internos que

poseen, mediante una revisión de su historia personal, encontrando aquellas actitudes y comportamientos considerados como exitosos, analizando con ellos que factores pueden haber contribuido a que logren un éxito y motivarles a que los empleen con mayor frecuencia, al mismo tiempo que van descubriendo nuevas variaciones a esas estrategias de comportamiento que puedan resultar igualmente exitosas.

El papel que tiene la prevención, que puede tanto evitar o restar la gravedad de eventuales secuelas producidas por situaciones adversas, como impedir la repetición en otros de esas situaciones, cual es el caso del maltrato. Es aquí donde la resiliencia puede tener un papel decisivo y los profesionales trabajar para hacer que surja, se desarrolle y dure en aquellas personas que han sufrido la violencia.

Cyrułnik et al (2004) afirma que la resiliencia de un niño se construye en la relación con el otro, mediante una labor de punto que teje el vínculo, tejer la resiliencia. La resiliencia no resulta de suma de factores internos y externos, sino de su interacción permanente, que teje el destino de una vida.

La resiliencia implica un deber de reconocer y favorecer las capacidades del niño para desarrollarse. Muestra la importancia estructuradora de la confianza. Los seres humanos necesitamos de la confianza de los demás en nosotros. Para un niño lo importante es verse reconocido, verse aceptado, sólo se puede ser uno mismo si alguien te

confirma que te reconoce como persona.

Es una cuestión de tiempo, para que empecemos a poner en marcha intervenciones educativas que promuevan y doten a nuestros niños de un rico capital psíquico, para que puedan afrontar las dificultades que la vida va a ponerles enfrente, para superarlas y salir reforzados de ellas.

Desarrollo de la resiliencia en estudiantes.

Algunos autores ya reseñados, en su definición de resiliencia destacan el desarrollo de competencias a pesar de la adversidad. Para facilitar en el niño la adquisición de competencias es necesario:

- ✓ Desarrollar un clima de confianza, aceptando al niño tal como es.
- ✓ Participar en distintas actividades que permitan al niño aprender y que estén adaptadas a sus capacidades, estimulándole a progresar.
- ✓ Proporcionar al niño los medios necesarios para la realización de su tarea, animándole en sus esfuerzos
- ✓ Evitar focalizar la atención en el fracaso y, por el contrario, transformar cada fracaso en una nueva ocasión de aprendizaje.
- ✓ La resiliencia nos invita a modificar nuestras prácticas,

observando y utilizando mejor los recursos, de manera que la educación, pueda posibilitar una formación integral, lo que hace necesario fomentar el desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotrices, de autonomía y equilibrio personal y capacidad para la inserción en la sociedad.

El profesor/tutor desde la práctica educativa es una figura fundamental en el proceso de prevención y promoción de actitudes que facilitan la resiliencia, entre las que enumeramos:

- ✓ Establecer una relación personal.
- ✓ Descubrir en cada persona aspectos positivos. Confiar en sus capacidades.
- ✓ Ser capaz de ponerse en el lugar del otro para comprender sus puntos de vista, actitudes y acciones. En educación a esta actitud la llamamos empatía.
- ✓ Evitar la humillación, el ridículo, la desvalorización, y la indiferencia que afectan de forma negativa a la imagen y confianza que la persona tiene de sí misma.
- ✓ Adoptar actitudes de respeto, solidaridad y comprensión.
- ✓ Saber que cada persona tiene expectativas, dificultades y necesidades diferentes a las nuestras.

- ✓ Desarrollar la escucha, expresión verbal y no verbal y de comunicación en general.
- ✓ Poner límites, tener comportamientos tranquilizadores y hacer observaciones que ayuden a mejorar la formación.
- ✓ Desarrollar comportamientos que transmitan valores y normas incluyendo factores de resiliencia.

Algunos autores ya reseñados, en su definición de resiliencia destacan el desarrollo de competencias a pesar de la adversidad. Para facilitar en el niño la adquisición de competencias es necesario:

- ✓ Desarrollar un clima de confianza, aceptando al niño tal como es.
- ✓ Participar en distintas actividades que permitan al niño aprender y que estén adaptadas a sus capacidades, estimulándole a progresar.
- ✓ Proporcionar al niño los medios necesarios para la realización de su tarea, animándole en sus esfuerzos.
- ✓ Evitar focalizar la atención en el fracaso y, por el contrario, transformar cada fracaso en una nueva ocasión de aprendizaje.³⁹

³⁹ Cyrulnik, B (2010) La Resiliencia pg47-54

La resiliencia nos invita a modificar nuestras prácticas, observando y utilizando mejor los recursos, de manera que la educación, pueda posibilitar una formación integral, lo que hace necesario fomentar el desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotrices, de autonomía y equilibrio personal y capacidad para la inserción en la sociedad.

Finalmente es necesario exponer cuales son los elementos educativos fundamentales que habrá que potenciar para fortalecer la resiliencia en niños y adolescentes, con los que debemos comprometernos todos los profesionales en relación con la infancia y la adolescencia adaptándolos a cada momento evolutivo.

Estos elementos los agrupa Silber (1994) en seis categorías perfectamente válidas para todos los campos profesionales:

Conocer la realidad.- Aumenta la resiliencia en los niños y adolescentes que han desarrollado el hábito de preguntar y obtienen respuestas honestas, ya que adquieren la capacidad de discernimiento e intuición y pueden tener una percepción más transparente de los hechos que suceden a su alrededor.

Este conocimiento genera la capacidad para entender lo que les sucede a ellos mismos y a los demás y desarrollar la tolerancia. Para ello necesitan disponer de personas adultas cercanas a quienes dirigir sus preguntas.

Avanzar hacia la independencia y la autonomía.- Sólo puede conseguirse desde la capacidad de los adultos para reconocer en los niños su capacidad para orientarse según sus necesidades. El objetivo debe ser la posibilidad de establecer una forma de relaciones, donde domine más la razón que el sentimiento.

Ampliar las posibilidades para conectar y establecer relaciones positivas con el entorno social. Crece la resiliencia en los niños y adolescentes que no quedan encerrados en su entorno y salen a conocer la riqueza de posibilidades que les ofrece el mundo que les rodea, así se puede completar lo que la familia no puede dar.

La posibilidad de establecer una buena red de contactos sociales, a muy diversos niveles, potencia los factores de protección ante las situaciones de riesgo. El objetivo será establecer unas relaciones interpersonales que generen mutua gratificación, con equilibrio entre dar y recibir y con un respeto maduro hacia el bienestar propio y de los demás.

Potenciar la capacidad de explorar todo el entorno, animando a experimentar las posibilidades que se le ofrecen.

- Se trata, en definitiva, de una forma de lucha activa contra los sentimientos de impotencia que algunas familias transmiten a sus hijos. El objetivo final es completar los proyectos y adquirir la capacidad para abordar los problemas difíciles.

Mantener la capacidad de jugar, como método para incrementar la creatividad y activar el sentido del humor. -

Los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, que saben jugar son capaces de imponer orden, belleza y objetivos concretos en el caos diario de experiencia y sentimientos dolorosos. A través del sentido del humor, es posible contemplar lo absurdo de los problemas que nos acongojan y relativizar los complejos cotidianos.

Educar la capacidad de juzgar y desarrollar el sentido crítico.

- Niños, adolescentes y jóvenes necesitan una educación ética de calidad para juzgar la bondad o maldad de los mensajes que llegan, necesitan reelaborar los valores tras la experiencia traumática, considerando el servicio a los demás como forma de compromiso social. El objetivo debe ser la educación de una conciencia informada.

LA INTELIGENCIA

La definición de la inteligencia tradicionalmente se define como la habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia. La inferencia que lleva de la puntuación en los test a alguna habilidad subyace basado en técnicas estadísticas que comparan las respuestas de individuos de diferentes edades; la aparente correlación de las puntuaciones de estos test a través de las edades y a través de diferentes instancias de test, corrobora la idea de que la facultad general de inteligencia no cambia mucho con la edad o con el entrenamiento o la experiencia. Se trata de un

atributo innato, de una facultad del individuo. (Gardner)

Gardner aduce que la inteligencia implica la habilidad para resolver problemas o para elaborar productos de importancia en un contexto cultural o en una comunidad. Esta capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. Los problemas que se resolver van desde crear el final de una historia hasta anticipar un movimiento de jaque mate en ajedrez, y de teorías científicas hasta composiciones musicales, pasando por campañas exitosa.

Por otra parte, existe una combinación de todas las inteligencias de las personas de ser habilidoso en el deporte o en las relaciones humanas etc. La conocemos como las Inteligencias Múltiples, trata de las capacidades que son universales a la especie humana permitiendo de forma concreta resolver problemas asociándose al entorno cultural.

Por ejemplo, el lenguaje, una capacidad universal, puede manifestarse particularmente en forma de escritura en una cultura, como oratoria en otra cultura y como el lenguaje secreto de los anagramas en una tercera, el conocimiento acerca del desarrollo normal y del desarrollo en individuos superdotados; información acerca del deterioro de las capacidades cognitivas bajo condiciones de lesión cerebral; estudios de poblaciones excepcionales, incluyendo niños prodigio, sabios idiotas y niños autistas; datos acerca de la

evolución de la cognición a través de los milenios; estimación de la cognición a través de las culturas; estudios psicométricos, incluyendo análisis de correlaciones entre los test; y estudios psicológicos de aprendizaje, en particular medidas de transferencias y generalización entre tareas.

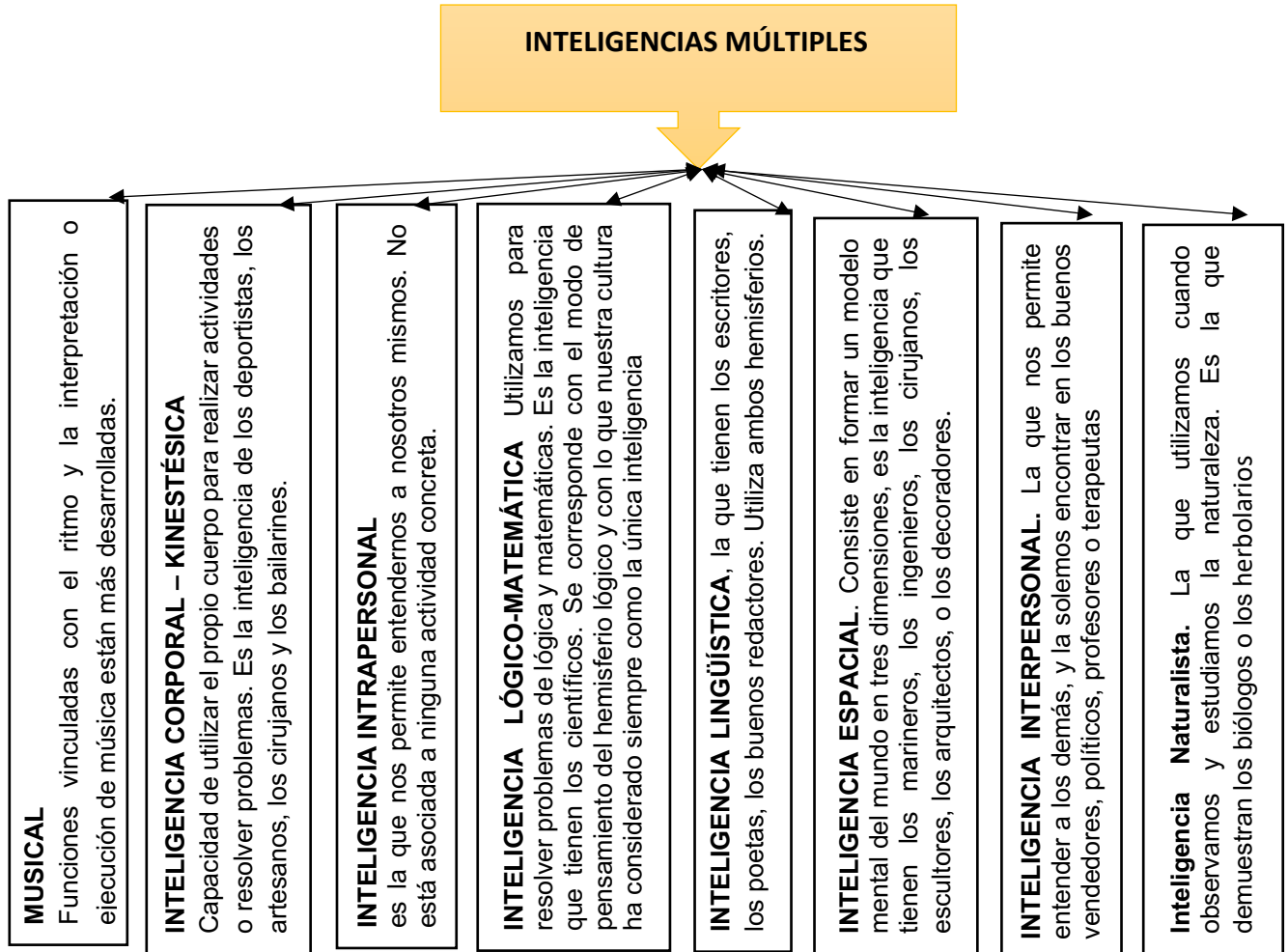
Cada inteligencia debe poseer una operación identificable, o un conjunto de operaciones. Como sistema computacional basado en las neuronas, cada inteligencia se activa o se «dispara» a partir de ciertos tipos de información presentada de forma interna o externa. Por ejemplo, un núcleo de la inteligencia musical es la sensibilidad para entonar bien, mientras que un núcleo de la inteligencia lingüística es la sensibilidad hacia los rasgos fonológicos.

Una inteligencia debe ser también susceptible de codificarse en un sistema simbólico: un sistema de significado, producto de la cultura, que capture y transmita formas importantes de información. El lenguaje, la pintura y las matemáticas son tres sistemas de símbolos, prácticamente mundiales, que son necesarios para la supervivencia y la productividad humana. La relación entre la inteligencia candidata y un sistema simbólico humano no es casual.⁴⁰

De hecho, la existencia de una capacidad computacional nuclear anticipa la existencia de un sistema simbólico que aproveche esta capacidad. Aunque es posible que una inteligencia funcione sin un sistema simbólico, su tendencia a una formalización de este tipo constituye una de sus

⁴⁰ Bisquerra,R(2009) Psicopedagogía de las Emociones Edit.. SÍSTESIS.S.A ,pg 120

características primarias.⁴¹



Actividades para potenciar la inteligencia.

	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
AREA LINGÜÍSTICO VERBAL	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo

⁴¹ Gardner, H. (s.f.). Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.

LÓGICA MATEMÁTICA	- Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
ESPACIAL	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando
CORPORAL KINESTÉSICA	- Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías
MUSICA	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías
INTERPERSONAL	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
INTRAPERSONAL	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos.	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza

Tomado de Educa aprende (2019) Todos los derechos reservados.

Inteligencia interpersonal

Este tipo de inteligencia nos permite entender a los otros. Consiste en trabajar con gente, ayudar a las personas a identificar y superar problemas. Tiene la capacidad de manejar las relaciones humanas y la empatía, reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros.

Anne Sullivan, con escasa preparación formal en educación especial y casi ciega, inició la sobrecogedora tarea de educar a una niña de siete años, ciega y sorda, Helen Keller. Los esfuerzos de Sullivan para comunicarse con ella se complicaban por la lucha emocional que sostenía la niña con el mundo que la rodeaba. En su primera comida juntas, tuvo lugar la siguiente escena: Annie no permitió a Helen poner la mano en su plato y tomar lo que quería, como se había acostumbrado a hacer con su familia. Se convirtió en una pugna de voluntades: la mano se metía en el plato, la mano era apartada con firmeza.⁴²

La familia, muy trastornada, salió del comedor. Annie echó la llave a la puerta y empezó a comer mientras Helen se tiraba por el suelo pataleando y chillando, empujando y tirando de la silla de Annie. (Después de media hora] Helen fue recorriendo la mesa buscando a su familia. Descubrió que no había nadie más y esto la sacó de sus casillas. Finalmente, se sentó y empezó a comerse el desayuno, pero con las manos,

⁴² Sullivan, A (2017) Inteligencia Interpersonal recuperado de <https://stefannybricenotiposinteligenciablog.wordpress.com/2017/03/27/inteligencia-interpersonal/>

Annie le dio una cuchara. Fue a parar inmediatamente al suelo, y la lucha comenzó de nuevo (Lash,1980, pág. 52). Anne Sullivan respondió con sensibilidad al comportamiento de la niña. Escribía a su familia: «El problema mayor que voy a tener que solucionar es cómo disciplinarla y controlarla sin destruir su espíritu. Tendré que ir bastante despacio al principio e intentaré ganarme su amor».

De hecho, el primer «milagro» tuvo lugar dos semanas después, antes del famoso episodio en el surtidor de agua. Annie había llevado a Helen a una casita cerca de la casa familiar, donde pudieran vivir solas. Después de siete días juntas, la personalidad de Helen sufrió, de repente, un profundo cambio; la terapia había funcionado: El corazón me baila de alegría esta mañana. Dos semanas después, ocurrió la primera tomada de contacto de Helen con el lenguaje; y desde ese momento en adelante, progresó a una velocidad increíble.

La clave del milagro del lenguaje fue la penetración psicológica de Anne Sullivan en la persona de Helen Keller. La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinción es entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado. Esta capacidad se da en forma altamente sofisticada en los líderes religiosos o políticos, en los profesores

y maestros, en los terapeutas y en los padres.

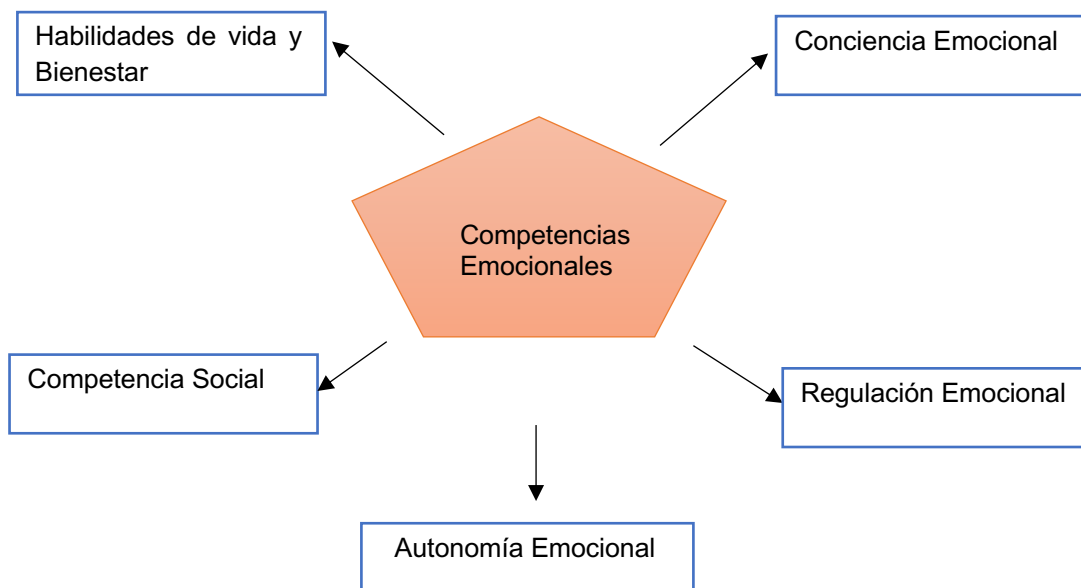
La historia de Helen Keller y Anne Sullivan sugiere que esta inteligencia interpersonal no depende del lenguaje. Todos los indicios proporcionados por la investigación cerebral sugieren que los lóbulos frontales desempeñan un papel importante en el conocimiento interpersonal. Los daños en esta área pueden causar cambios profundos en la personalidad, aunque otras formas de resolución de problemas queden inalteradas: una persona ya no es «la misma persona» después de la lesión.

La enfermedad de Alzheimer, una forma de demencia presenil parece atacar las zonas posteriores del cerebro con especial ferocidad, dejando los cálculos espaciales, lógicos y lingüísticos seriamente dañados. Sin embargo, los enfermos de Alzheimer siguen siendo bien educados, socialmente adecuados y se excusan continuamente por sus errores. Por el contrario, la enfermedad de Pick, otra variedad de demencia presenil que se sitúa más frontalmente implica una rápida pérdida de las cualidades sociales.

La evidencia biológica de la inteligencia interpersonal abarca dos factores adicionales que a menudo se citan como peculiares de la especie-humana. Un factor es la prolongada infancia de los primates, incluyendo la estrecha relación con su madre. En los casos en que se sufre pérdida de la madre a edades tempranas, el desarrollo interpersonal normal corre un serio peligro. El segundo factor es la

importancia relativa que tiene distintas habilidades como cazar, rastrear y matar las presas en las sociedades prehistóricas requerían la participación y la cooperación de una gran cantidad de gente. La necesidad de cohesión en el grupo, de liderazgo, de organización y de solidaridad surge de forma natural a partir de esto.

Modelos de competencias emocionales

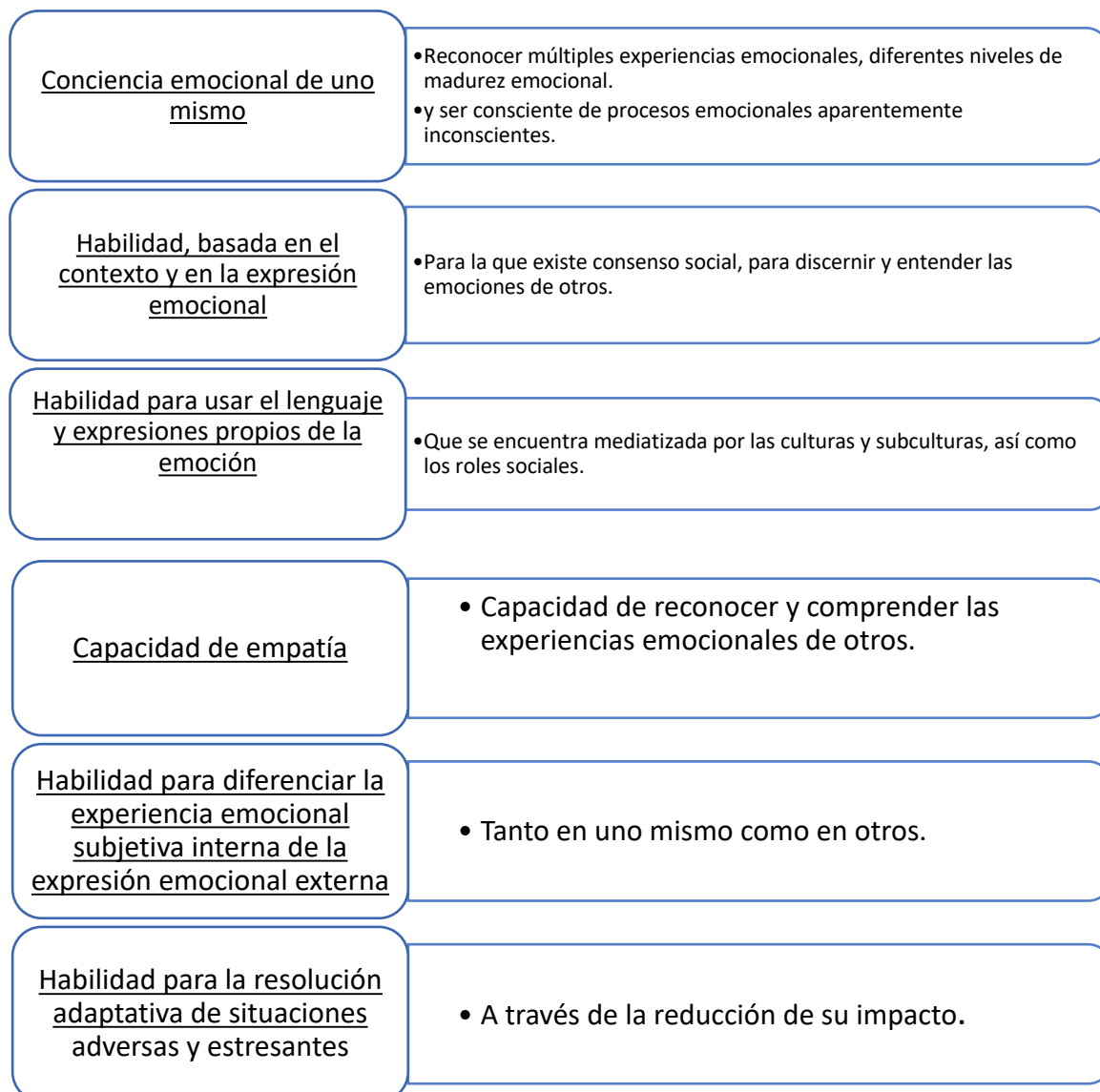


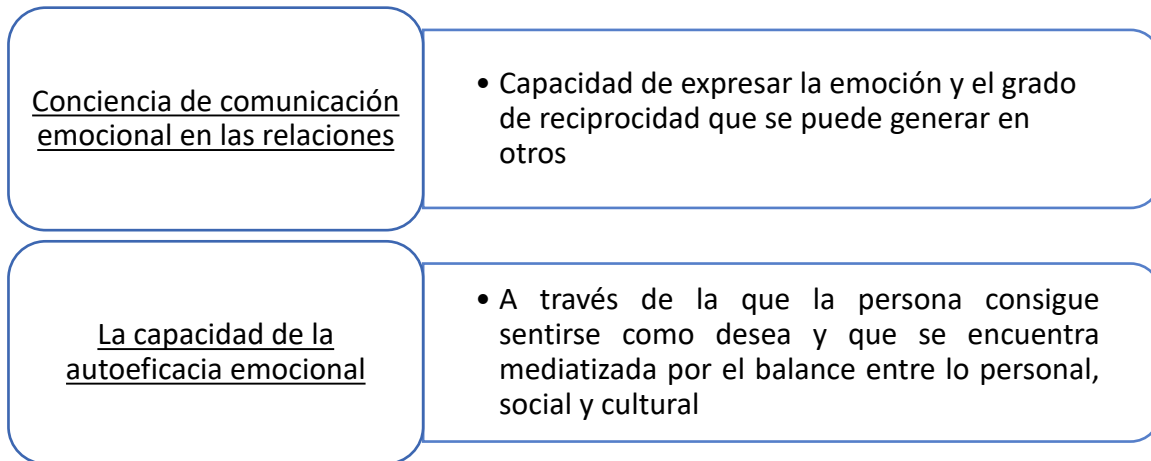
Modelo de Saarni.- Precisa que las competencias emocionales como el conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y constituirse como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor autoconfianza.⁴³

⁴³ Bisquerra,R(2009) (Psicopedagogía de las Emociones Edit.. SÍSTESIS.S.A ,pg. 117-139

Saarni parte de tres teorías para formular su modelo, mismas que tienen como eje central la emoción: el modelo relacional, el modelo funcionalista y el modelo socio-constructivista. (Saarni, 1999; Bisquerra y Pérez, 2007).

Partiendo de estas teorías elaboró un modelo que se sustenta en ocho competencias básicas:





El desarrollo emocional se divide en cuatro bloques:

La Inteligencia Emocional puede dividirse en cuatro grandes bloques: el auto conocimiento y la autorregulación de las emociones (área intrapersonal), y la empatía y habilidades sociales (área interpersonal). Algunos autores añaden al área intrapersonal la capacidad de automotivarse y adaptarse al cambio.

	LO QUE SIENTES	LO QUE HACES
EN TI	AUTOCONCIENCIA	AUTOCONTROL
EN LOS DEMÁS	EMPATÍA	HABILIDADES SOCIALES

La inteligencia emocional es la habilidad que tenemos para hacer conciencia de nuestras emociones y las ajenas, por ello necesario educar las emociones desde la infancia, ya que determinan nuestra relación con el mundo.

Modelo De Goleman

Según Goleman para tener la capacidad de resolver nuestros problemas es necesario tener inteligencia emocional e inteligencia racional. Afirman que Saarni (1999, 1997) fue la primera en acuñar el constructo con una base sólida, separándolo definitivamente del de inteligencia emocional. Igualmente, en otras investigaciones se menciona a Rafael Bisquerra (2009) como un autor relevante con un modelo propio de competencias emocionales.

Modelo de las competencias emocionales Goleman por su parte, definió la IE como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo de las competencias emocionales facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos. Goleman en su libro *Inteligencia Emocional* habla de las siguientes habilidades: 1) Conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión. 2) Autorregulación. 3) Control de impulsos. 4) Control de la ansiedad. 5) Diferir las gratificaciones. 6) Regulación de

estados de ánimo. 7) Motivación. 8) Optimismo ante las frustraciones. 9) Empatía. 10) Confianza en los demás. 11) Artes sociales. El modelo de Goleman (2001) concibe las competencias como rasgos de personalidad. Sin embargo, también pueden ser consideradas componentes de la IE, sobre todo aquellas que involucran la habilidad para relacionarse positivamente con los demás. Esto es, aquellas encontradas en el grupo de conciencia social y manejo de relaciones.⁴⁴

Desarrollo psicoemocional

El desarrollo psicoemocional de los niños de 2 a 5 años se basa, sobre todo, en el conocimiento de sí mismos y de las normas y valores sociales. Desde esta perspectiva, las emociones de los niños de esta edad son cada vez más complejas.

Asimismo, en la etapa de 3 a 5 años, los niños comienzan a controlar sus emociones. Ya son capaces de ocultar algunos sentimientos a los demás. El desarrollo emocional de los niños de 2 a 5 años se centra especialmente en la capacidad, cada vez mayor, de expresar las emociones, en la comprensión y el control de dichas emociones. Entre los 2 y los 3 años se produce un logro importante en el desarrollo emocional de los niños: comienzan a experimentar emociones complejas relacionadas con el descubrimiento de sí mismos como

⁴⁴ Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía (211) La Inteligencia Emocional Pg. 5 recuperado <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>

personas únicas (emociones autoconscientes) y vinculadas también a la relación con los demás (emociones socio morales). Las más importantes de estas emociones complejas son la vergüenza, el orgullo y la culpa.

Para que un niño pueda experimentar estas emociones es necesario que conozca normas y valores sociales, que sea capaz de evaluar su propia conducta y que pueda atribuirse a sí mismo el éxito o el fracaso de sus acciones por ajustarse o no a dichas normas y valores. Otra emoción que cobra importancia entre los 3 y los 5 años de edad es el miedo. En estas edades es frecuente que aparezca el miedo a la oscuridad o a seres imaginarios (como los monstruos). Esto se relaciona con el desarrollo del pensamiento en esta etapa, que permite a los niños imaginar, anticipar peligros, etc. Desde los 3-4 años, los niños saben que determinadas situaciones producen ciertas emociones. Por ejemplo, los niños saben que, si se portan mal, sus padres se enfadarán con ellos y esto les producirá tristeza. A partir de los 4-5 años, los niños pueden contextualizar mejor las emociones, valorando si consiguen lo que desean en función de lo importante que sea para ellos el objetivo perseguido. 2000 - 2015 Ventura Producciones, S.L. Reservados todos los derechos

Participar de manera autónoma y responsable en actividades cotidianas de cuidado de sí mismo, sus pares y el entorno, construyendo paulatinamente su capacidad de autorregulación. Representar ideas, sentimientos y emociones de manera libre y espontánea, a través de la

experimentación de diferentes prácticas corporales, musicales y comunicativas, demostrando respeto por sí mismo y por las demás personas. Existe una correlación fuerte entre desarrollo emocional y aprendizaje académico.

El desarrollo psicoemocional adecuado del niño lo prepara para vivir en armonía, empatía, reducir la ansiedad, mejorar las relaciones interpersonales. Por lo tanto las emociones se pueden educar fundamentalmente desde los primeros años de vida, porque son la base para la formación de la personalidad y el comportamiento humano.

Según Erikson, E (2004) estaba convencido de que en los primeros años de vida se desarrollan patrones que regulan o al menos tienen influencia en las interrelaciones y relaciones de las personas para el resto de su vida. (Autonomía Vs. Vergüenza y Duda -2 a 3 años)⁴⁵

Según Cardemil el niño empieza a sentir su propia autonomía sintiendo fuerzas que se establecen en diversas formas en la conducta; es necesario que las actitudes de los padres y la estimulación afectiva sean los pilares para el desarrollo psicoemocional.

Si somos más conscientes de nuestras emociones como educadoras podemos ayudar a mejorar las emociones de los estudiantes para que las autorregule, evitar emociones negativas, canalizar las emociones negativas. Los primeros

⁴⁵ Bordignon, N (2006) Desarrollo Psicosocial de Erick Erikson, Revista Lasalista de Investigación. Pg.50-63

años de vida es crucial para aprender a educar las emociones. Es fundamental para planificar las experiencias de aprendizaje y organizar los ambientes en función de las necesidades generales de ellos; así también, conocer e interesarse por la historia de cada niño, de su situación familiar y de su contexto; de esta manera se puede estar alerta del estado emocional de los niños y de las características personales y así respetar sus ritmos particulares y madurativos, conocer estas características garantiza que el niño se sienta seguro incrementando su confianza en el medio. (Currículo de inicial)

Los padres y educadores deben ofrecer oportunidades para que convivan con otros niños, a combatir actitudes de marginación, articular el conocer, hacer y ser. Esta es una edad considerada "tumultuosa", por lo tanto, las personas adultas tendrán que ser muy diestras para facilitar a niños y niñas el paso saludable por esta etapa y al mismo tiempo permitirles salir de ésta con la confianza y la preparación para desarrollar la iniciativa en la siguiente fase de su desarrollo.

En la familia se establece los primeros lazos afectivos en la cual se perciben las emociones agradables, (la confianza, la paz, la seguridad, la calma) desagradables. Los padres que permiten que los/as niños/as discutan y resuelvan los problemas entre ellos son los que más favorecen el desarrollo de la autonomía intelectual, afectiva y social. Los padres originan sentimientos negativos en los niños y niñas: Al Agredir,

- Culpabilizar • Sobreproteger • Poner distancia afectiva • Rechazar

Importancia de educar en emociones

La educación a la que se tiene que enfrentar una persona desde sus primeros contactos con la Educación Inicial, pasando por la Educación Básica, Bachillerato e, incluso, estudios universitarios hasta su vida profesional, es claramente deficiente. Deficiente en valores, deficiente en comprensión de las emociones, deficiente en puntos de vista, deficiente en humanización de los contenidos.

El modelo educativo actual basa toda la educación en el aprendizaje de ciertos modelos lógicos pertenecientes a las ciencias más puras y, además, la memorización y la repetición de decenas, centenares de líneas de información que convierten los cerebros de los alumnos (su memoria) en depósitos de datos completamente inútiles para hacer frente a la vida real.

Se les enseña a resolver problemas matemáticos durante años, pero en este proceso no aprenden a resolver sus conflictos existenciales, Se les enseña a hacer cálculos y a encontrar la solución óptima, pero la vida está llena de contradicciones, las cuestiones de la emoción no entran en el mundo de las cifras ni dan una solución exacta. Los niños y adolescentes, en las

escuelas, aprenden a enfrentarse con hechos lógicos, pero no saben hacerlo con fracasos y errores.⁴⁶ (VAZQUEZ RZ DE LARREA, 2013)

De acuerdo con lo que considera Vázquez, cuando el docente logran hacer simultáneos sus estilos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes considerando las emociones, el rendimiento académico de estos será mayor, aspecto que redundará en la reproducción de emociones positivas, que a su vez potencian un mayor aprendizaje.

La neurociencia, con el paso de los años y de las decenas de investigaciones en crecimiento sobre el intrincado conocimiento del funcionamiento cerebral, ha llegado a afirmar que no existe el recuerdo puro del pasado, que lo que recordamos siempre es reconstituido, indicando además que el único registro que se instala en la memoria es aquel que va acompañado de un estímulo emocional con una intensidad que no ha de ser necesariamente elevada.

El conocimiento científico se ha multiplicado y el número de centros de enseñanza ha crecido como en ninguna otra época, pero la educación actual no está formando pensadores. La mayoría de los jóvenes, incluido los universitarios, acumulan montones de "piedras" pero construyen poquísimas ideas brillantes con ellas.

⁴⁶ Vazquez L, (2013) Educar las Emociones, recuperado de <https://aranzazu5.blogspot.com/2012/07/educar-en-emociones.html>

Dentro de este contexto también destaca el que la educación esté educando a los estudiantes exclusivamente para afrontar el éxito, se les enseña que todo lo que estudia tiene un fin: tener éxito en la vida, enmascarando detrás de este objetivo valores como el éxito rápido, el dinero, una buena casa, fama y otros tantos relacionados. Sin embargo, como todos sabemos, vivir una vida sin problemas es imposible, los fracasos superarán claramente en número a los éxitos a los que tendrán que enfrentarse, el sufrimiento bien enfocado en estas situaciones nos construye, el mal llevado destruye nuestra autoestima. Debemos usar el sufrimiento para construir sabiduría, debemos preparar a los jóvenes a lidiar con las decepciones.

Paralelamente a este proceso claramente deficiente en cuanto a la educación ofrecida a los estudiantes, se observa como la sociedad con los medios de comunicación seduce a los más jóvenes con estímulos rápidos ya elaborados, lo que Cury entiende como "Fast Food" emocional.

Un joven en la actualidad necesita hacer muchas cosas para disfrutar tan solo un poco, los padres apuntan a sus hijos a decenas de actividades que ocupen todo su tiempo mientras que la compleja industria del ocio se encarga de mantenerlos entretenidos con información ya elaborada con la que no necesitan pensar. Este bombardeo de estímulos no es inofensivo, con el tiempo aumenta el umbral de placer en la vida real de los sujetos por lo que, inevitablemente, los

adolescentes pierden el placer por los pequeños estímulos de la vida diaria.

“Deberíamos tener la generación de jóvenes más felices que ha pisado la Tierra. Pero hemos creado una generación de insatisfechos” (Cury 2007 – 18). Con ello dejamos de lado la educación de las funciones más importantes de la inteligencia como contemplar lo bello, pensar antes de reaccionar, exponer y no imponer las ideas, administrar los pensamientos, tener espíritu emprendedor.

Estamos informando a los jóvenes y no formando su personalidad. Los jóvenes raramente saben pedir perdón ni reconocer sus límites, por supuesto nunca aprenden a colocarse en el lugar del otro.

Como resultado de todo lo anteriormente comentado vemos como enfermedades como la depresión que antiguamente raramente afectaba a los niños, hoy en día se ceba con ellos y se pueden observar muchos niños deprimidos y sin gusto por la vida. No sólo es común detectar adultos estresados, sino también jóvenes y niños con frecuentes dolores de cabeza, gastritis, dolores musculares, sudor excesivo, fatiga constante de tipo emocional. Resultando de todo ello jóvenes que se internan en el mundo de las drogas tratando de encontrar en ellas estímulos rápidos que desencadenen placer instantáneo. Sin embargo, los placeres instantáneos de estas destruyen la gallina de los huevos de oro de la emoción, los lleva a envejecer rápidamente respecto a las emociones.

El objetivo de educar en emociones a las nuevas generaciones está en manos de toda la sociedad, de la demanda de estos contenidos a nuestros políticos, a nuestras instituciones, a nuestros medios de comunicación. Sin embargo, donde más se puede hacer en este campo es en el ámbito doméstico y en el ámbito privado de cada profesor que imparte materia.⁴⁷

Cada cual es bien capaz de otorgarle un contenido emocional positivo a la convivencia en el mismo espacio vital que sus jóvenes, tanto en casa como en la escuela. No necesitamos de una inclusión institucional en los calendarios escolares, cada cual es bien libre de seguir pautas que hagan de la educación que ofrece una forma de entender las cosas más colorida, personal y humana. Si bien Augusto Cury, en su libro "Padres brillantes, maestros fascinantes" aconseja a los padres y a los profesores sobre cómo llevar a cabo este proceso que culmine en una riqueza emocional en los jóvenes a su cargo, es cuestión de cada persona el leerlas, comprenderlas, interiorizarlas y llevarlas a cabo.

Componentes de la inteligencia emocional.

Conocer las propias emociones. La conciencia de uno mismo es la clave de la inteligencia emocional. Una mayor certidumbre con respecto a nuestras emociones es una buena guía para las elecciones vitales.

⁴⁷ Vazquez L, (2013) Educar las Emociones, recuperado de <https://aranzazu5.blogspot.com/2012/07/educar-en-emociones.html>

Manejar las emociones. Las personas que saben serenarse y librarse de la ansiedad, irritación o melancolías excesivas se recuperan con mayor rapidez de los reveses de la vida.

Automotivación. Las personas que saben controlar la impulsividad y esperar para obtener su recompensa cumplen con sus objetivos y están conformes con sus logros.

Empatía. La capacidad para reconocer las emociones de los demás, saber qué quieren y qué necesitan es la habilidad fundamental para establecer relaciones sociales y vínculos personales.

Manejar las relaciones. Esto significa saber actuar de acuerdo con las emociones de los demás; ayuda a determinar la capacidad de liderazgo y popularidad.⁴⁸

Características de la inteligencia emocional en los niños y adolescentes.

Contienen los impulsos antes situaciones conflictivas (no agredir, respetar cuando ellos no ganan, respetar el turno)

Sigue rutina de actividades

Respeto el tiempo y cumple con la actividad (receso, juegos libres...)

⁴⁸ EDUCREA (2019) Estrategias para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el aula recuperado de <https://educrea.cl/14-estrategias-estimular-la-inteligencia-emocional-aula/>

Expresa emociones (triste, alegre, preocupado, temeroso)
Expresa estados de ánimo mediante su expresión corporal.
(aísla, se enoja, abraza)
Disfruta el trabajo en equipo
Resuelve conflictos (comparte materiales, escucha, evita continuar con la pelea)
Respeto normas de convivencia fuera y dentro del aula
Capacidad para hacer amigos
Ha adquirido hábitos de higiene sin estar recordándole.
Responsable de sus pertenencias
Se integra con facilidad al trabajo en equipo.
Autoestima
No presenta problemas de conducta.
Positivo, optimista
Entiende sentimiento de los demás
Resiste la presión de sus compañeros.
Supera las frustraciones.
Resuelven bien los conflictos.
Son felices saludables y exitosos.
Mejora sus relaciona con los amigos y la familia.

Pasos para la autorregulación.

Regularse uno

Este es uno de los pasos más importantes para manejar de manera adecuada una pataleta. Si el niño está haciendo una pataleta, es porque se encuentra emocionalmente desbordado. Requiere que estemos muy tranquilos para que lo ayudemos a regularse y recuperar la calma. El problema

de esto es que cuando el niño está haciendo una pataleta, con frecuencia nosotros también nos encontramos alterados

Sintonizar con el estado mental del niño

Sintonizar significa conectarnos con nuestro hijo para ver qué le pasa y lo que necesita en ese momento. ¿Es rabia? ¿Es sueño? ¿Estará celoso? La mayoría de las veces el niño no expresa el motivo real de lo que le pasa. Entonces hace una pataleta porque no quiere comer, pero en verdad no es que no quiera comer, sino que está triste porque echa de menos a su papá. Y si queremos ayudarlo a calmarse, es preciso saber lo que le pasa.

Reflejo del estado mental

Reflejar consiste en decirle verbalmente al niño lo que le pasa en ese momento (lo que siente, lo que necesita, lo que quiere). Por ejemplo: “Te dio rabia que se te cayera la torre” “Sientes rabia porque nos vamos de la plaza” “Te frustraste porque no te prestó el balde”.

Se ha comprobado que esto tiene importantes beneficios educativos (el niño aprende que eso que está sintiendo se llama “rabia”), genera calma (la palabra contiene la sensación de descontrol) y conecta ambos hemisferios cerebrales (el desborde viene del hemisferio derecho y al hacer uso del lenguaje activamos el izquierdo).

El límite siempre se establece después del reflejo. Es muy importante que al niño le quede claro que el problema no es lo que siente, sino la forma en que lo está expresando. "Sé que tienes rabia (reflejo), pero no por eso vas a tirar tus juguetes (límite)", "no porque tengas rabia (reflejo), me vas a pegar (límite)".⁴⁹

Calmar

Este paso consiste en ayudar al niño a calmarse a través del uso de alguna estrategia de regulación. Esto no es nada de fácil, porque cuando un niño está haciendo una pataleta, está emocionalmente desbordado. Calmar a un niño intenso podría demorar incluso 30 minutos. Pero es muy importante que lo hagamos.

Cada vez que ayudamos a un niño a calmarse, le transmitimos que no importa cuán intensa sea la emoción, porque después viene la calma. Que no importa cuán desagradable sea su emoción, estaremos a su lado. Las siguientes estrategias: cambiar foco de atención; cariños; respiración; ejercicio o movimientos repetitivos; nivelación de estimulación ambiental; cambio de ambiente; pensamiento mágico y contención física. A veces los niños necesitan un espacio para calmarse antes de que no acerquemos mucho a ellos. Cuando esto ocurre, debemos quedarnos cerca, en silencio y esperar que la intensidad de la emoción baje un

⁴⁹ Cardemil ,A(2019)Apego Seguro recuperado de <https://www.andreacardemil.com/single-post/2019/01/30/Pataletas>

poco. La idea es que sepa que estamos ahí, que no han perdido la sintonía con nosotros por estar frustrados, todo lo contrario, que estamos tan conectados con ellos, que sabemos que necesitan un espacio.

Reflexión guiada

Una vez que el niño está lo suficientemente tranquilo como para hablar, se le debe ayudar a reflexionar sobre lo que pasó y enseñarle formas más adaptativas de expresarse y resolver conflictos. La reflexión guiada sirve para que el niño se conozca a sí mismo ("Sé que te frustras mucho cuando alguien cambia los planes"), aprenda a resolver conflictos ("¿Qué podrías hacer la próxima vez que tu hermano no te quiera prestar un juguete?"), aprenda a satisfacer una necesidad ("La próxima vez que necesites que te ayude, dímelo"), aprenda de lo sucedido ("no es bueno romper juguetes cuando tenemos rabia") y/o aprenda una estrategia de regulación ("¿Cómo podrías descargar tu rabia la próxima vez sin dañar a nadie?").

Reforzar

Este es uno de los pasos más simples. Consiste en reforzar cualquier conducta positiva que hayamos detectado durante el proceso de regulación. Por ejemplo: "Qué bueno que pudiste tranquilizarte para que podamos hablar y resolver lo que pasó"; "Qué bueno que me contaste cómo te sentías, porque, si no, no habríamos podido resolverlo".El

objetivo de este paso no es solo reforzar que el niño logró calmarse, sino que tome consciencia de que es capaz de hacerlo. La idea es empoderarlo en sus capacidades.

Capítulo 4

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES

El ambiente que se genere debe ser positivo, compartiendo sus sentimientos, vivencias, alegrías y problemas en donde todos estarán más listos y dispuestos para realizar las actividades diarias. Estas estrategias deberán ser lúdicas y provocar disfrute en los niños y las niñas, de tal manera que su inicio en la escolaridad obligatoria sea placentero y motivante.

Si queremos niños felices entonces los educadores y padres debemos proporcionar un entorno agradable en la cual se experimente la buena comunicación, la escucha activa, identificar las emociones, evitar las etiquetas, las comparaciones, a reconocer las señales físicas de las emociones. Por ejemplo, solicitar que dibujen o moldeen con plastilina su estado de ánimo, caras que representen las diferentes emociones. Verbalizar, pintar, simular lo que me hace sentir contento, nervioso, con miedo. Leer cuentos e identificar las emociones, comparar con situaciones personales.

Simular situaciones emocionales agradables, desagradables para buscar explicaciones y soluciones. Estimular logros y esfuerzos, potenciar el afecto sin ser permisivos. Ayudar en momentos difíciles, pero no imponer soluciones.

Aplicar la metáfora del semáforo:

*Trasmitir seguridad (rojo)

*Logar la calma (amarillo)

*Gestionar la emoción (verde)

Estimulación con fichas o con caritas que expresan emociones: por ejemplo, cada vez que logre regular sus emociones desagradables se le ubica una carita feliz y cuando no lo hace se ubica una carita triste. Cuando logre acumular varias caritas felices, se retira las caras tristes y se le estimula con lo que más le gusta hacer.⁵⁰

Utilizar las Tics para educar las emociones a través de la lectura de cuentos digitales, juegos, expresión artística. (uso de la Tablet)

Las estrategias deberán ser lúdicas y provocar disfrute en los niños y las niñas, de tal manera que su inicio en la escolaridad obligatoria sea placentero y motivante.

Proyectar la agresividad por un canal positivo y constructivo, evitando actuar en forma desacertada, dominado por esa emoción.

Promover el juego dramatizado. Hablarles, leerles y cantarles a diario. Facilitar el acceso a materiales impresos y de escritura. Guiarles en la observación de la naturaleza.

Practicar ejercicios del yoga para educar las emociones

Bailar, preparar cocina infantil.

⁵⁰ Bisquerra,R(2009) Psicopedagogía de las Emociones Edit.. SÍSTESIS.S.A ,pg 143-144

A través del juego simbólico, los niños le encuentran el sentido a los objetos y hechos que les rodean, al imitar las situaciones de la vida diaria, inician al mismo tiempo una comprensión de cómo funciona todo y para qué son las cosas. Sostenía que los maestros no pueden “enseñar” a un niño a comprender conceptos.

Los maestros de Educación Inicial y Parvularia pueden aplicar las ideas de Vygotsky sobre las Zonas de Desarrollo Proximal y el Andamiaje, observando cuidadosamente a los niños y niñas. Organizar el ambiente y la rutina para aprendizaje activo. Pero sobre todo establecer un ambiente que sea positivo para la interacción social.

Motivar las acciones, la resolución de problemas y la reflexión verbal en los niños y las niñas. Observar/interpretar las acciones y emociones de los/as niños/as. Planificar experiencias basadas en las acciones e intereses de los/as niños/as.

El desarrollo psicoemocional de los niños en edades tempranas es el andamiaje para el desarrollo de la inteligencia emocional en edades posteriores. Hablar de sus experiencias (niños de 3 a 5 años) es una estrategia que estimula sus emociones puesto que la conversación, además de desarrollar el lenguaje y las aptitudes sociales, aumenta la confianza del niño en la seguridad de su propia manera de hablar.

La meta es hacer que los niños hablen de lo que ven, sienten y piensan como parte natural de sus vidas. Se sugiere formular normas de convivencia con los niños para que se sientan parte integrante e importante y refuerce su compromiso con los acuerdos planteados (currículo de inicial).

A demás de las estrategias descritas en párrafos anteriores se sugiere aplicar la Lectura visual, libros electrónicos, normas de convivencia en el aula a través de pictogramas, Analogías figurales de las emociones agradables y desagradables.

La mediación de conflictos escolares, ante una escena conflictiva entre pares en la cual se aflora las emociones desagradables (de rabietas, peleas, manotones, insultos...) es fundamental puesto que se considera el momento oportuno para educar las emociones, para que aprendan a resolver sus diferencias, a solucionar sus problemas, respetar criterios, expresar sus sentimientos, angustias, preocupaciones.

La Cajita de las emociones es otra estrategia que le va a permitir a las docentes conocer cómo se sienten sus estudiantes durante el día. Esto consiste en que los niños al ingresar al aula seleccionarán una carita que exprese su emoción, sentimientos, temores, felicidad, tristeza y la depositan en una cajita, durante la jornada se aplicarán estrategias verbales, lúdicas, y de arte para atender o fortalecer las emociones de los niños.

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 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.⁵¹

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.

“La Evaluación procesual de las actitudes durante todo el tiempo que están los niños a cargo del profesional es importante para educar las emociones en edades tempranas para esto se puede utilizar el Anecdotario: puede organizarse en fichas mensuales individuales para que el docente pueda

⁵¹ Bisquerra,R(2009) Psicopedagogía de las Emociones Edit.. SÍSTESIS.S.A ,pg 131

registrar cómoda y descriptivamente datos acerca de la evolución psicoemocional de los niños.

En esta ficha aparecen: El nombre de cada niño, la fecha de observación y una descripción corta, concisa y sin interpretaciones del evento relevante, hitos, gestos, actitudes, etc. que se desea registrar.

Autoevaluación: Consiste en realizar un cuadro atractivo para que sea llenado por los niños con la guía del docente, permite conocer la manera de pensar, sentir y desear de ellos. Cada ítem deberá ir acompañado de una imagen para ayudar al niño en la comprensión del mismo y que lo pueda "leer" con facilidad."

Estrategias Lúdicas

Para desarrollar el aspecto emocional del niño en esta edad, se requiere fundamentalmente del contacto cálido y afectivo y de las múltiples manifestaciones de cariño, amor, buen trato, cuidado, respeto, aceptación y protección que el niño logre tener, partiendo de la relación que se establece con la madre y con las personas que conforman su grupo primario inmediato, así como también con las personas encargadas de su atención.

Todo ello permitirá desarrollar un proceso de identificación y de relación con la familia, con otras personas y con grupos más amplios, así como aportará a la configuración de una

personalidad que garantice procesos adecuados de autoestima, seguridad, confianza, identidad personal y cultural, entre otros aspectos importantes.

Metodología juego de trabajo -Esta metodología consiste en organizar diferentes espacios o ambientes de aprendizaje, denominados rincones, donde los niños juegan en pequeños grupos realizando diversas actividades. Se trata de una metodología flexible que permite atender de mejor manera la diversidad del aula y potenciar las capacidades e intereses de cada niño.

Los rincones de juego trabajo permiten que los niños aprendan de forma espontánea y según sus necesidades. La principal característica del juego trabajo en rincones es que brinda una auténtica oportunidad de aprender jugando. A través de esta metodología, se reconoce al juego como la actividad más genuina e importante en la infancia temprana. Es innegable que el juego es esencial para el bienestar emocional, social, físico y cognitivo de los niños.⁵²

Madurez emocional: El juego le da al niño la autoestima y la confianza en sí mismo que necesita para desarrollar relaciones, entender conceptos y comprender el mundo que lo rodea. –

El juego es necesario para el desarrollo intelectual, emocional y social.

⁵² Romero, P (2008) Pedagogía de la Humanización, Bogotá, Pg. 226 238 recuperado de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/43256.pdf>

Permite tres funciones básicas de la maduración psíquica: la asimilación, comprensión y adaptación de la realidad externa.

Exige ofrecer al niño el tiempo y los medios favorables para que lo pueda realizar a su modo.

Favorece las adquisiciones sociales tempranas, las habilidades de comunicación social. Es una preparación para la vida adulta.

Como conducta exploratoria, impulsa la creación de campos de acción y la creatividad.

Tiene un sentido para el niño. Cuando se le interrumpe cualquier juego, se le priva del desenlace de un argumento creado por él mismo con una finalidad que no siempre alcanzamos a comprender.

Estrategias verbales que educan las emociones. Un buen desarrollo psico-emocional de los niños en edades tempranas favorece la armonía, empatía, mejorar la relación entre pares, resistentes a situaciones adversas.

Decir al niño o niña lo que sí queremos en lugar de lo que no deseamos. Ejemplo: "Por favor quiero que dejen recogidos los materiales con los que han jugado en la zona de dramatización", en lugar de "NO me dejen desorden".

Decir que sí pero sólo si el niño o niña cumple alguna condición. Ej: “Escucharemos un cuento si terminan todos/as de colorear la tarea de su libreta”.

Utilizar preguntas o afirmaciones: Ejemplo: ¿Quién me va ayudar a limpiar las mesitas después de lonchar? o “Yo sé que todos y todas me ayudarán a limpiar las mesitas después de comer”.

Proponer una tarea y que el niño o niña decidan el momento de hacerla.

¿Te cepillas los dientes antes o después de ponerte la pijama?”.

Dar alternativas al niño o niña. Esta es otra forma de darle opciones para que decida y tome la responsabilidad de sus acciones. Le podemos hacer preguntas como: “¿Dejan de pelear o guardo los juguetes?”. Otra forma es proponer alternativas diferentes a las acciones que realiza: “Puedes ponerle sobrenombres (apodos) a los muñecos, pero no a tus compañeros/as de clase”.

Utilizar símbolos: Se pueden utilizar dibujos para representar acciones positivas que se deben hacer y tachar los dibujos de las acciones negativas que se deben evitar. Ejemplo: Colocar un dibujo de dos niños o niñas peleando tachándolo con una equis.

Platicar: Mantener una buena comunicación permitirá definir claramente los límites que los niños/as deben respetar en el hogar y en el centro escolar.

Estrategia de gestión las emociones negativas,

Se puede iniciar hablando desde el yo, desde el sentimiento, haciendo peticiones de mejora, preguntar y no cuestionar, discutiendo los temas uno por uno, hablar desde la calma, y resolver el conflicto. Es importante la escucha activa, atención y mirada. Las educadoras parvularias deben estimular el desarrollo de las emociones de los niños fortaleciendo su autoestima, autorregulando sus emociones, autonomía, sociabilidad con sus maestros, padres y compañeros. Para esto es importante considerar las siguientes estrategias: Gestionar los sentimientos, no hablar, ni aconsejar. Sino escucha activa.

Lograr que colabore: describir lo que sucede en lugar de sermones porque es difícil salir del problema cuando le reprochan se resulta más fácil narrar la situación conflictiva. (cuando los niños pelean, se gritan...)

Mostrar la manera de ser útil en lugar de amenazar.

Fomentar la autonomía. Dar alternativas, en vez de tomar decisiones. Por ejemplo, Prefieren pintar o cantar. Elogiar y potenciar la autoestima en vez de juzgar. Evitar las etiquetas y orientar para que tome conciencia de sus emociones.⁵³

⁵³ Caiza, E. (2014) Relaciones Familiares y Habilidades Sociales recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/7488/1/Elizabeth%20Cujilema.pdf>

Establecer límites claros, consistentes y razonables: esto les proporciona sentimiento de confianza hacia los, además.

Aceptar los cambios del niño: de dependencia a independencia y asegurarles que ambos comportamientos están bien.

Alentarles a ser tan independientes como sea posible: los materiales y equipos deberán estar a libre disposición y alcance, organizados de tal forma que permitan ser nuevamente ordenados cuando se finalice una actividad específica.

Dentro de la rutina diaria establecer momentos de actividad libre: en los que niños y niñas decidan qué materiales usar, tomar decisiones, con quién jugar y dónde jugar.

Enfocar en los avances a medida que los niños y niñas practican, no en los errores que cometen en el proceso:

Las actividades artísticas o el deporte nos permiten sacar ese exceso de energía y expresar la emoción que nos ha estado causando malestar. La idea es tratar de que los estudiantes puedan plasmar las emociones que sienten en ese momento, Las relaciones entre niños/as favorecen el descentramiento social y cognitivo. Las relaciones favorecen la canalización o regulación de la agresividad y el reconocimiento de los derechos y deberes de los/as demás. Los niños y niñas de edades preescolares desarrollan diferentes relaciones de

apego con otros adultos de su entorno ampliado, desarrollando afinidades e identificándose con ellos.

Generalmente los/as adultos/as se comportan de formas inadecuadas con los niños y niñas, demandan comportamientos no esperados y tratan los niños/as en maneras en las que nunca tratarían a otro adulto/a. Propiciar que los niños y niñas imiten las formas toscas /inadecuadas de relacionarse y que las trasladen a todas sus relaciones (Vídeo castigar y gritar no funciona)

Las emociones que son reiterativas (no control de impulsos, reacciones agresivas, tristeza profunda,) requieren una intervención psicopedagógica profunda, basada en la observación, diagnóstico, derivación a otro profesional o atención involucrando a la familia.⁵⁴

Estrategias psicopedagógicas e interactivas

Economía de fichas

Es una técnica específica para desarrollar conductas incipientes y también para disminuir conductas problemáticas. En ella interviene el reforzamiento positivo (las fichas que el alumno ganará por las respuestas deseadas) y el castigo negativo (las fichas que perderá por hacer conductas no deseadas). La técnica consiste en establecer un sistema de

⁵⁴ Durán A, Tébar,M, Ochando,M (2004)Manual Didáctico para la Escuela de Padres, quinta edición ,Pg. 85 -92

refuerzo mediante la utilización de unas pequeñas fichas o tarjetitas (gomets, clips, etc.) para premiar las conductas que se desean establecer.⁵⁵

Juego de roles

Los juegos de roles poseen una didáctica activa, que genera un aprendizaje significativo y trascendental en los niños, logrando que el niño se involucre, comprometa y reflexione sobre los roles y la historia que representan. De esta forma le permite al niño desarrollar el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la tolerancia, el respeto la innovación y la creatividad en cada uno de los niños. La técnica del juego de rol permite a sus participantes experimentar una situación o acción, no sólo intelectualmente, sino también física y emocionalmente. Es una técnica de estudio semejante a la dramatización, y es particularmente importante en la actualidad ya que representa un medio adecuado para que los aprendices practiquen determinadas destrezas en una situación imaginaria. El monopolio, el dado.

Círculo Mágico.

Una estrategia de intervención psico-pedagógica grupal que puede utilizarse para resolver de manera socializada situaciones de conflicto, especialmente los ocasionados por conductas problema, generando alternativas de solución por

⁵⁵ Soler,F;Herrera,J, Buitrago,S (2009) Programa de Economía de Fichas en el hogar. Revista Diversitas pg. 373-390

parte de los miembros del grupo, promoviendo actitudes de tolerancia, aceptación y respeto a la diversidad, fortaleciendo los principios educativos.

Se realiza lo que es un círculo la cual lo pueden integrar el niño los padres, estudiantes y docentes todos pueden expresar ideas libremente y respetaremos las de los demás, si una propuesta no funciona tomaremos otra, el niño en cuestión no estará presente, siempre se encontrarán soluciones varias para resolver la situación planteada dentro del mismo, éstas serán propuestas por los niños participantes, se pondrán en marcha una por una lo más pronto posible.

Método de indagación

Radica en la capacidad de hacer las preguntas adecuadas, estimular permanentemente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlos (nos educaron en un mundo de respuestas, no de preguntas). El "maestro" pregunta no sólo para activar la búsqueda de respuestas, sino para enseñar a preguntar, de modo que el estudiante aprenda a auto-estimularse, es decir, aprende a aprender. Construir nuevas preguntas, nuevas posibilidades, mirar los problemas viejos desde un ángulo nuevo, requiere imaginación. Lo importante es que la cadena de preguntas y respuestas estén ampliamente vinculadas con la realidad (no preguntar por preguntar).

Método de proyectos

El método de proyectos busca enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven. Cuando se utiliza el método de proyectos como estrategia, los estudiantes estimulan sus habilidades más fuertes y desarrollan algunas nuevas. Se motiva en ellos el amor por el aprendizaje, un sentimiento de responsabilidad y esfuerzo y un entendimiento del rol tan importante que tienen en sus comunidades.

La simulación

La técnica de simulación en la enseñanza es muy útil para lograr un aprendizaje significativo, y recrear experiencias que serían imposibles de vivenciar en la realidad, tal como ocurre por ejemplo con los hechos del pasado. Simular situaciones históricas, con láminas que representen paisajes de época, vestimentas acordes, mobiliario, etc.

Normas para Niños

Esta útil aplicación nos sirve de ayuda a los padres en la educación de nuestros hijos.

Se trata de una herramienta para trabajar junto con el niño

aquellas normas ó aspectos de su comportamiento que queremos mejorar. En una tabla llamada "El Cuadro de las Normas" puntuaremos con una carita verde, amarilla o roja aquellas tareas/comportamientos que hayamos definido. En el momento de hacer esta evaluación es muy recomendable contar con la participación de nuestro hijo, en este juego de aprendizaje el niño se sentirá motivado y recompensado cuando consiga ¡una carita verde!

Class Dojo

Los profesores pueden usar esta aplicación para informar a sus estudiantes de su comportamiento positivo y manejar sus clases, mientras los padres pueden revisar el progreso del chico en la escuela. ¡Hermosos informes y la fácil gestión de aula esta todo construido dentro - y todo se sincroniza a través de todos sus dispositivos! Una vez invitados, los padres pueden iniciar sesión para seguir el progreso de sus estudiantes durante el año.

Recursos Didácticos y Tecnológicos

Laborda se refiere sobre el uso de recursos didácticos como tecnológicos siendo estos de mucha ayuda en chicos con problemas conductuales, pero todo va más allá la tecnología no suele ser el principal problema, más bien es la falta de formación que se tiene en su uso didáctico, la inoperancia en el diseño y producción de materiales, la aceptación de un nuevo rol por parte del docente que le permita aplicar

estrategias psicoemocionales para el manejo de los comportamientos de los estudiantes.

La innovación e implementación de instrumentos de intervención como lo son los tecnológicos y didácticos son de mucha utilización cuando se descubren diferentes problemas de mala conducta usuales en los niños. “En este escenario, la escuela se ve obligada a plantearse algunas transformaciones”.⁵⁶ (Laborda, 2016)

Los recursos tecnológicos y didácticos son de gran ayuda para poder disminuir comportamientos difíciles de los niños, ya que el controlar las emociones es un arduo trabajo tanto para padres y docentes, cada niño tiene en si su propia identidad y sus diferentes hábitos conductuales que se pueden dar por varias causas ya sean ambientales, genéticos o emocionales.

Los distintos recursos didácticos pueden ser: rotafolios, juegos, disfraces, lápices de colores, juegos infantiles y en los recursos tecnológicos se puede utilizar lo que es juegos digitales, diapositivas, películas infantiles y videos reflexivos.

Estos materiales permiten la interacción del con su entorno, ayudándolo con los problemas de conducta o dificultades de aprendizaje que presente.

⁵⁶ Laborda, Martín(2016) Innovación recuperado de https://issuu.com/montsemtez/docs/tecnologia_de_ayuda_1

Inteligencia emocional en el aula.

Algunas estrategias para estimular el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los educandos son:

- ✓ Dejar que los educandos expresen sus sentimientos y emociones y, como adulto, escuchar y expresar las propias.
- ✓ El autoconocimiento y autoconciencia, capacidad de saber qué está pasando en nuestro cuerpo y qué estamos sintiendo, son dos de los pilares fundamentales para desarrollar la Inteligencia Emocional.
- ✓ Se debe estimular la afectividad a través de la expresión regulada del sentimiento positivo y, más difícil aún, de las emociones negativas.
- ✓ Mostrar que la persona con la que está tratando es importante. A veces las cosas más sencillas de hacer son las que mayor impacto causan en los demás: dar un abrazo, dedicar unos minutos sin mostrar que se está apurado para irse, escuchar con atención y comprensión.
- ✓ Enseñar que en la vida no siempre se puede tener lo que queremos. A veces es posible, aunque es probable que cueste mucho esfuerzo y trabajo.

- ✓ Enseñarles a los niños a esperar hasta que llegue el momento de tener lo que se quiere y, que mientras tanto, tenemos que seguir viviendo.
- ✓ Otros pilares de la Inteligencia emocional son el autocontrol y el autodominio: regular la manifestación de una emoción y modificar un estado de ánimo.
- ✓ Enseñar que cuando se tiene un problema, lo primero que hay que hacer es reflexionar y luego actuar de una forma pacífica, sin lastimar a otras personas para solucionar el problema.
- ✓ Enseñarle al educando cómo afrontar emociones negativas como la ira, el enojo, la rabia, etc. Está bien expresar que uno está enojado, siempre y cuando se haga de una manera saludable y sin herirse ni hiriendo a otra persona.
- ✓ La capacidad de automotivarse y de motivar a los demás. Tener la habilidad de despertar en uno mismo y en otras personas la estimulación para llevar a cabo acciones o tareas está íntimamente ligada al optimismo y autoestima. Un educando que recibe reconocimiento raramente será agresivo o pesimista.
- ✓ Cuando se reconocen las actitudes y acciones positivas que tus educandos realizan, también se debe señalar con firmeza que algo está mal cuando una acción es negativa.

- ✓ Ayuda a los educandos a ponerse en el lugar de la otra persona y a pensar cómo se sentiría él en aquella situación. De esta manera estarás favoreciendo el desarrollar la empatía. Enséñale a pedir perdón. La enseñanza de habilidades empáticas se logra mostrando a los educandos cómo prestar atención, saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.
- ✓ En las relaciones sociales, enseña a tus educandos que la mejor manera de solucionar conflictos es conversando, no agrediendo ni física ni verbalmente a la otra persona.
- ✓ Una buena charla puede achicar brechas, enseñarnos a ver las cosas desde otro punto de vista, aprender y aceptar que quizás lo mejor es lo que la otra persona propone. De no ser así, enseñar a expresar lo que siente para que pueda lograrse la solución del conflicto. También puedes enseñar que su influencia personal puede servir para inspirar a otros a comunicar y expresar lo que sienten.
- ✓ Dialoga con tus educandos. Comentar con ellos temas variados les ayudará a comprender la realidad y a desarrollar el juicio crítico.
- ✓ Felicita al educando cada vez que enfrente una emoción negativa de manera adecuada. Además, ayudará a desarrollar su optimismo y autoestima.

- ✓ No olvides nunca que la mejor manera de enseñar y educar es mediante el ejemplo.
- ✓ Como docentes, se debe tratar a los educandos “como le gustaría que lo trataran ellos a uno”, siendo conscientes de cómo se controlan las propias emociones y qué actitudes se tienen con los otros, de esta manera, se enseña al educando cómo desarrollar estas conductas.
- ✓ Se debe tratar con especial énfasis la habilidad de resaltar los aspectos positivos por encima de los negativos y los objetivos alcanzados antes que las insuficiencias.
- ✓ Reconocer y nombrar las diferentes emociones, realizando ejercicios prácticos para desarrollar la empatía con los compañeros de clase, fomentando el diálogo y la apertura y, enseñar recursos para controlar la ira y la rabia son algunas de las estrategias que pueden utilizar los docentes para fortalecer el desarrollo emocional de sus estudiantes.
- ✓ Parte importante del rol del docente es saber captar los distintos mensajes que le transmiten sus alumnos y alumnas, respondiendo a sus intereses y necesidades, favoreciendo la comunicación con ellos y adecuando las estrategias educativas para tratar de integrarlos a todos al proceso de aprendizaje.⁵⁷

⁵⁷ EDUCREA (2019) Estrategias para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el aula recuperado de <https://educrea.cl/14-estrategias-estimular-la-inteligencia-emocional-aula/>

Las interacciones educador-educando son un espacio socioemocional ideal para la educación afectiva con actividades cotidianas como:

- ✓ Contar problemas o intercambiar opiniones y consejos.
- ✓ Recurrir a la mediación en la resolución de conflictos interpersonales entre educandos.
- ✓ Contar anécdotas del propio educador sobre cómo resolvió problemas similares a los que pasan los educandos.
- ✓ Creación de tareas que permitan vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos como la proyección de películas, la lectura de poesía y narraciones, las representaciones teatrales.

Estrategias para el desarrollo emocional

A menudo vemos en la escuela cómo los niños tienen dificultades para reconocer y gestionar las diferentes emociones. Les cuesta ponerse en el lugar del otro, hablar y compartir opiniones de una manera asertiva... No saben cómo identificar las emociones, cómo reconocerlas y cómo gestionarlas, de hecho, no es tarea fácil.

¿Están nuestros alumnos preparados para ello? No todos; son competencias que se dan por adquiridas y a veces no están lo suficientemente desarrolladas. Competencias a las que no se les suele prestar la atención que merecen. Adquirir y

desarrollar una buena Inteligencia emocional (IE) es imprescindible.

La Inteligencia emocional, se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Describe aptitudes complementarias, pero distintas de la inteligencia académica, sino referidas al CI. De este modo, personas de gran preparación intelectual, pero faltas de inteligencia emocional, terminan trabajando a las órdenes de personas que tienen un CI menos, pero mayor inteligencia emocional⁵⁸. (CC.OO, 2011)

En relación con la revista digital para profesionales de la enseñanza, la Inteligencia emocional es la capacidad de identificar, comprender y manejar las emociones en uno mismo y en los demás, es decir, la capacidad que tenemos para tratarnos bien y tratar bien a los demás.

La inteligencia emocional consta de tres procesos básicos que la engloban:

Percibir: Reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.

⁵⁸ Federación de Enseñanza CC .OO , (2011) inteligencia Emocional, Revista digital para profesionales de la Enseñanza recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>

Comprender: Integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.

Regular: Dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz. Sabemos que los alumnos que desarrollan una adecuada inteligencia emocional poseen confianza en sus capacidades; crean y mantienen relaciones satisfactorias, comunicando lo que necesitan, piensan y sienten, teniendo en cuenta los sentimientos de los otros; están motivados para explorar, afrontar desafíos y aprender, poseen una autoestima alta y tienen un mayor número de recursos para la resolución de conflictos. Algo que influye de forma positiva en todas las áreas de su vida.

En el colegio veremos que trabajando la IE aumenta el bienestar de los alumnos, se reducen los conflictos escolares resolviéndose de una manera más asertiva. Pero, lamentablemente, en muchos colegios no existe un rincón en la apretada agenda escolar para educar las emociones. Son pocos los colegios que lo hacen. Comprendiendo lo complicado que es, se puede partir de tutorías, a través de algún conflicto que haya surgido para poder trabajar la IE, también se puede dedicar:

10 minutos cada mañana antes de comenzar la "rutina" diaria. Estarán más receptivos.

10 minutos antes de acabar las clases, si es posible, se puede repasar cómo estaban por la mañana, si algo ha cambiado, creando un espacio para que puedan reflexionar individual y grupalmente.

Asamblea: 1 vez por semana. Si por el estilo de las clases o la organización del centro educativo, no es posible trabajar las emociones cada día, se puede dedicar una hora a la semana y hacerlo en forma de Asamblea... Quizá suponga un trabajo extra, pero los alumnos se sentirán mejor cada día.

Lo primero es dedicar unas sesiones a explicar cuáles son las emociones básicas (la alegría, tristeza, asco, enfado, miedo y sorpresa), enseñar cómo puedo identificarlas y qué hacer cuando las identifico.

El año pasado en mi centro escolar realizamos un taller de inteligencia emocional que atraía mucho a los niños, era muy dinámico y les ayudó a fijarse más en que repercusión podían tener sus actos y a estar más pendientes de ayudar a sus compañeros. Se fomentó la empatía.

En estas sesiones se presentaba tres imágenes, una que mostrase los rasgos faciales de una forma clara, la misma emoción en un niño y en una persona adulta. Los alumnos debían identificar la emoción a trabajar. Se les va preguntando por las características físicas que pueden observar en la imagen; una vez identificados los rasgos físicos

preguntamos por las cosas que nos producen dicho sentimiento.⁵⁹

Después, debatimos y comentamos que soluciones podemos encontrar para ayudar a las personas que presentan dicho sentimiento y por último, qué podemos hacer nosotros mismos para cambiar esa emoción cuando la estamos manifestando.

Libros. Es importante tanto distinguir lo que sienten y piensan ellos mismos, como lo que sienten y piensan los otros. A través de cuentos o historias se agrega el componente emocional:

El emocionario, de Cristina Nuñez y Rafael Romero, Editorial Palabras Aladas. Es un libro muy sencillo, presenta un itinerario a través de las distintas emociones que tenemos cualquier ser humano. Lleno de ilustraciones muy llamativas y con un texto sobre cada emoción que te invita a la reflexión. Es compatible con cualquier programa emocional, y además dispone de sus propias fichas descargables.

El **monstruo de los colores**, de Ana Llenas, Editorial Flamboyant. El libro trata de un monstruo que se ha hecho un lío con las emociones y deberá aprender a poner en orden la alegría, la tristeza, la rabia, el miedo y la calma. Es un álbum ilustrado y gracias a sus expresivas ilustraciones permite a los niños identificar con facilidad las distintas

⁵⁹ EDUCREA (2019) Estrategias para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en el aula recuperado de <https://educrea.cl/14-estrategias-estimular-la-inteligencia-emocional-aula/>

emociones que se viven durante el día. Aquí tenéis acceso para ver el video cuento.

Cuentos para educar con inteligencia emocional, de Clara Peñalver y Sara Sánchez, Editorial Beascoa. Libro enfocado a los niños más pequeños con un lenguaje cercano y sencillo. Es un manual perfecto para comprender y gestionar las dudas que generan en nosotros las diferentes emociones.

Paula y su cabello multicolor, de Carmen Parets Luque. Es un cuento que trabaja las emociones más básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo. Este libro te permite descubrir cómo a Paula le cambia de color del pelo según la emoción que sienta, a través de las transformaciones en el pelo de Paula vamos visualmente dando nombre a las emociones que sentimos. A partir de hacernos preguntas como *¿Qué nos provoca esa emoción?*, *¿Qué nos hace sentir?* y *¿Qué debemos hacer?* vamos proporcionando respuestas y soluciones para cada tipo de emoción. Aquí tenéis acceso al video cuento.⁶⁰

Videos

Los videos propuestos pueden ayudar a jugar al “traje de detective”. El juego consiste en analizar los estados emocionales de los personajes. Preguntarles cómo crees que se sienten y cómo lo demuestran. Tienen que prestar atención tanto a la comunicación verbal, como a la no verbal. Crear

⁶⁰ Martinez,C (2016) propuesta para trabajar la inteligencia emocional en el aula recuperado de <http://blog.tiching.com/18-propuestas-inteligencia-emocional/>

debates: ¿cómo reaccionarías tú?, ¿cómo son las reacciones? ¿exageradas, irreales?...

Las emociones en diferentes situaciones con sus películas favoritas.

Para trabajar la empatía.

Vídeo para hablar sobre las repercusiones que puede tener meterse con una persona por ser diferente. Para trabajar el enfado, Para trabajar asertividad. Para trabajar la Amistad. Para trabajar la tristeza.

Juegos online

Descubre cómo eres es un juego con distintas actividades que permiten a los niños descubrir cómo trabajar la propia identidad, experimentar sentimientos y reconocer emociones.

Pelayo y su pandilla tiene divertidas y variadas actividades sobre distintas emociones, identidad sobre el propio cuerpo e incluso juegos sobre salud e higiene personal.

Conocerse y valorarse es una interesante herramienta de autoconocimiento para niños a partir de 12 años.

Controlar su ira

A partir de los 6 meses van a empezar a desarrollar la rabia, de ahí la importancia de canalizar sus reacciones y corregir cualquier mala acción. Se acompaña de mensajes que le inviten al razonamiento.

Enseñar a reconocer las emociones básicas.

Podemos realizar varios ejercicios con ellos, como introducirlos en el conocimiento de las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo y rabia.

¿Cómo hacerlo? Mediante fotografías de rostros, dibujos, preguntándoles qué les pasa, si están tristes o por qué creen ellos que el otro lo está...

Es necesario razonar con ellos continuamente, mediante preguntas:

¿Cómo se siente el abuelo tras de lo que les ha dicho??

¿Por qué crees que está llorando tu hermana?

¿Crees que papá hoy está contento?

Nombrar las emociones.

A partir de los 5 años sería perfecto que los niños supieran ya dar nombre a las emociones de modo habitual. “estoy enfadado porque no me has llevado al parque”, “estoy

contento porque mañana nos vamos de excursión”, “tengo miedo de que cierres la luz porque me dejas solo.”

Enseñar a afrontar las emociones con ejemplos.

Es habitual que los niños en ocasiones se vean superados por las emociones, como las rabietas que les hacen gritar o golpear cosas. Es necesario que nosotros no reforcemos esas situaciones, una vez haya terminado la rabieta . Podemos enseñarles, por ejemplo, que antes de gritar es mejor expresar en voz alta que les molesta. Que aprendan a expresar sus sentimientos desde bien pequeños.

Desarrollar su comunicación.

Hablar con los niños, hacerles preguntas, razonar, jugar, poner ejemplos... es algo imprescindible en su educación. Debemos favorecer continuamente el que puedan expresarse, poner en voz alta su opinión y sus sentimientos, que aprendan a dialogar.

Enseñar la escuela activa.

Imprescindible. Desde muy pequeños deben saber guardar silencio mientras los demás hablan, pero no solo eso debe ser una escucha activa. De ahí que sea recomendable hablarles despacio, frente a frente y terminando las frases con un ¿has entendido?, ¿Estás de acuerdo con lo que he dicho?

Iniciar en las emociones secundarias.

A partir de los 10-11 años van a surgir en sus vidas emociones secundarias que cobrarán más peso tales como el amor, la vergüenza, la ansiedad...Una buena comunicación con ellos nos permite hablar de estos temas abiertamente para que se sientan seguros.

Fomentar un diálogo democrático.

A medida que los niños se van haciendo mayores van a aparecer más demandas por su parte, de ahí que desde bien pequeños les enseñemos la importancia de pactar, de dialogar, de acordar de modo democrático.

Permitir la expresión de emociones.

Saber comunicarse y reconocer emociones propias y ajenas son sin duda imprescindibles para que vayan madurando poco a poco y alcancen una solvencia adecuada para integrarse en la sociedad y ser felices en ella. Nosotros podemos darles esa oportunidad a través de la educación en inteligencia emocional.⁶¹

⁶¹ Lara,R (2019) Estrategias para educar a los niños en inteligencia emocional, recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/diez-reglas-para-educar-a-los-ninos-en-inteligencia-emocional/>

Educar la empatía.

Recurrir a cuentos, canciones, poesías, es una buena idea para que los niños vayan aprendiendo a ser empáticos.

Hacer teatrillos representando los personajes de un cuento, intercambiar los papeles de cada uno, es bueno para que se den cuenta de cómo se siente cada uno.

Podemos poner unos dibujos en su habitación, en la puerta del frigorífico, etc. con unas caras mostrando diferentes emociones y, a lo largo del día, aprovechando las situaciones cotidianas, podemos pedir al niño que elija una que demuestre cómo se siente en ese momento. Así poco a poco sabrá expresar cómo se siente, tanto si está triste, alegre o enfadado, sabrá poner nombre a cada emoción y entenderá cuando la otra persona tenga esos mismos sentimientos.

Si los demás sienten que somos empáticos confiarán más en nosotros, empezando por nuestros hijos. Para terminar, Les dejo una frase de Lawrence J.: «La empatía es como dar a alguien un abrazo psicológico»⁶²

⁶² Santamaria, A (2017) Desarrollo de la Empatía Guía Infantil recuperado de <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/valores/como-desarrollar-la-empatia-en-los-ninos/>

Caso de empatía

Imagina a Carlos que llega a casa emocionado e impaciente por mostrar a su padre la figura de plastilina que moldeó hoy en clase. Éste, absorto en su lectura, responde sin levantar la vista del periódico con un simple e indiferente: “ahá...” Al poco, al niño se le cae la figura desformándose contra el suelo y, dolido, empieza a llorar desconsolado. Su padre, molesto, le advierte que “no se llora”. Carlos, que no ha sido respaldado en la expresión de sus emociones, aprenderá a ignorar sus sentimientos y, como consecuencia inevitable, los de los demás.

Juego para la empatía

¡Camina un rato con mis zapatos!”

Pautas:

Elige un conflicto surgido en clase entre dos alumnos. Por ejemplo: “Juan está enfadado con Luis porque éste le rompió el lápiz amarillo que aquél le prestó para colorear su dibujo en clase de plástica”.

Elige un buen momento para proponer a Juan y Luis jugar a *¡Camina un rato con mis zapatos!* Es necesario que puedan estar receptivos emocionalmente.

Explícale el objetivo de la actividad, si aceptan participar en ella: obtener herramientas para resolver conflictos a través de un juego divertido.

Dramatización del conflicto:

Busca un espacio adecuado en el aula

Recrea la escenografía, si los protagonistas lo consideran necesario. O sírvete sólo del atrezzo, en este caso, lápices y papel. **Propón a Juan y a Luis escenificar lo sucedido**

Incorporar la estructura:

“Cuando” (me has roto mi lápiz). **“he sentido”** ...(enfado)
)....**“porque he pensado”** que lo has roto porque no te importo... De la misma manera, Juan, contestará: **Cuando** he roto tu lápiz **he sentido** miedo **porque he pensado** que te ibas a enfadar conmigo”.

Cambio de roles. Tras una primera escenificación en la que Juan hace de Juan y Luis de Luis. Invierte los roles incorporando la estructura anteriormente citada. Así, Juan y Luis tendrán la oportunidad de observar sus respectivas reacciones emocionales en la experiencia del otro.

Compartir experiencia. Juan y Luis hablan de cómo se han sentido en la piel del otro y qué efecto ha tenido ello en su perspectiva. ¿Se sienten más cercanos ahora?
¿Aumentó el grado de comprensión?, ¿Cómo fue vivir la experiencia en el rol del otro?

Procura crear una atmósfera lúdica y e interesante alrededor del juego.

Refuerzo positivo.

Para poder utilizar el Refuerzo Positivo de una forma adecuada y lograr los mejores resultados, debemos tener en cuenta las siguientes pautas básicas:

Para que el refuerzo positivo sea eficaz debe ser explicado al niño antes de que realice la conducta deseada y en términos positivos. Es decir, no le vamos a decir Como no hagas los deberes, no hay tele esta tarde. Si no que nos vamos a sentar enfrente de él, en un momento en que podamos charlar tranquilamente, asegurándonos de que nos escucha y le vamos a decir: "A partir de ahora, siempre que hagas los deberes planificados para esa tarde, vas a poder ver la televisión".

Tenemos que ser muy concretos en lo que va a conseguir el niño: en qué momento y durante cuánto tiempo. Que no lleve a equívocos, ni a intentos de negociación. Por ejemplo, 'Podrás ver la TV durante 20 min. después de la cena'.

El refuerzo positivo debe ser aplicado a corto plazo. Es decir, el estímulo agradable para el niño debe aplicarse justo después de la conducta deseada. Si la conducta deseada es que estudie todos los días y el estímulo que le ofrecemos es un viaje en verano, el niño no tiene la suficiente capacidad

para mantener cada día la conducta deseada por ese estímulo motivador tan a largo plazo. Cuanto más cercano sea en el tiempo, más eficacia lograremos.

Refuerzo ajustado a la conducta deseada, que sea coherente y justo.

Agradable para el niño. Si queremos conseguir un cambio importante debe tener una alta dosis de motivación para él, hay que pensar qué es aquello que le gusta en su día a día. A veces no nos damos cuenta que lo que más le puede gustar a nuestros hijos es pasar tiempo agradable con nosotros, jugando a algún juego de mesa, dando un paseo, comiendo un helado juntos...

Por supuesto, debemos ser consecuentes. Siempre que el niño emita la conducta debe ir seguido del refuerzo previsto. Si consideramos que no vamos a conseguir ser constantes con ese estímulo es preferible que no se inicie, pues en el momento que perdamos credibilidad es muy difícil conseguir los siguientes objetivos.

Independientemente de la aplicación adecuada de los refuerzos, estas estrategias deben ir siempre acompañadas del cariño incondicional. No dejamos de quererlos porque hayan hecho algo que creemos que es inapropiado y, así, debemos transmitirlo. De lo contrario, podríamos dañar la

seguridad en sí mismo, su autoestima y en definitiva generar inestabilidad emocional.⁶³

Juegos grupales dentro del aula.

Dominó de los sentimientos: Aquí podéis descargarlo, además la página ofrece ideas de más actividades que se pueden hacer.

Diario de las emociones: El juego es una dinámica educativa que trata de favorecer la reflexión sobre los propios estados emocionales. A través de esta dinámica vamos a procurar que los niños y niñas dibujen sus estados emocionales y que tomen conciencia de cuando sienten cada emoción, de los posibles desencadenantes y consecuencias. De esta manera tendrán un rico collage de las propias emociones.

Juego “El observador”: Deben observar las expresiones emocionales de otras personas (familiares y amigos). Deben fijarse en los aspectos verbales (qué dice y cómo lo dice) y en los aspectos no verbales: gestos faciales, muecas, tonos de voz, tics, etc. Como ya se trabajó al principio, este juego les motiva mucho porque saben en qué han de fijarse.

¿Qué estará pasando? A través del *roleplaying* podemos plantear diversas situaciones, reales o imaginarias (preferiblemente reales), y han de dramatizar la situación con todo tipo de detalles. El resto de los compañeros deben tratar de adivinar los estados afectivos en cada uno de los

⁶³ GUIA INFANTIL (2018) refuerzo positivo en la Educación de los Niños recuperado de <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/refuerzos-positivos>.

acontecimientos relatados. “Me imagino que sentiste...cuando”. Confirmar si ha acertado en los sentimientos.

Juegos de autocontrol

Para Carla Herrera, educadora certificada en Disciplina Positiva, asesora de Crianza Respetuosa y directora de Pequeño Gran Humano, no todo está perdido. Todavía es posible que los padres consigan que los niños, poco a poco, vayan logrando inteligencia emocional y asertividad al momento de manifestar sus emociones. Estas son las técnicas que recomienda esta experta para lograrlo:

Rueda de opciones para el control de la ira: Se trata de una técnica de Disciplina Positiva que consiste en crear junto al niño una rueda con opciones de cosas que él puede hacer para calmarse cuando se siente enojado frustrado. Esta rueda en forma de pastel se dibuja sobre una cartulina y en lo que sería cada «rebanada» o «porción» se dibuja o pega una imagen de las opciones que el niño haya mencionado: Por ejemplo: tomarme unos minutos a solas, expresar con palabras cómo se siente, dibujar, contar hasta diez, saltar, etc. Las opciones deben ser acciones válidas y que respeten la integridad del niño y sus familiares.⁶⁴

Tiempo fuera positivo: Esta es otra herramienta de Disciplina Positiva. Consiste en crear un lugar especial

⁶⁴ ABC Padres e Hijos (2015) Fomentar el autocontrol en los niños, recuperado de <https://www.abc.es/familia-padres-hijos/20150518/abci-autocontrol-infancia-tecnicas>

dentro de la casa o el aula, al que el niño/a pueda recurrir para calmarse y volver a su centro (estado emocional equilibrado) cuando se sienta alterado o fuera de control. Este lugar debe ser escogido y decorado en conjunto con el niño/a y debe contener elementos que lo inviten a relajarse y a sentir paz, como, por ejemplo: libros, música, juguetes, hojas y colores para dibujar, una pizarra, peluches, plastilina, etc.

El semáforo: Es una técnica efectiva para autorregular en los niños comportamientos impulsivos, arranques de ira o agresión y consiste en entrenar al pequeño para que cuando sienta que está por caer en estos comportamientos «actúe» como lo hace un semáforo. ROJO para DETENERSE; es decir, quedarse quieto tal cual lo hacen los coches en la ciudad. AMARILLO para PENSAR lo que está sucediendo y detectar posibles SOLUCIONES y VERDE para ACTUAR llevando a la práctica alguna de esas opciones.

Para que el niño/a comprenda bien esta técnica, es recomendable estimularlo creando una simple gráfica con él/ella y colocarla donde pueda verla. Esta gráfica que contiene el dibujo de un semáforo y unas sencillas instrucciones ayudará al pequeño a recordar cómo funciona.

Estas son algunas frases que propone Carla Herrera:

Luz Roja: ALTO, tranquilízate y piensa antes de actuar.

Luz Amarilla: PIENSA soluciones o alternativas y sus consecuencias.

Luz Verde: ADELANTE y pon en práctica la mejor solución.

Tocar agua o arena: Esta herramienta holística logra que los niños más sensoriales se calmen al estar en contacto con elementos de la naturaleza. Si tu hijo tiene esta sensibilidad, cada vez que se enfade, puedes ofrecerle una pequeña cubeta con agua para que meta sus manitas y agregarle shampoo (opcional) para que cambie la textura y el aroma, lo cual podría serle más atractivo y relajante.

También puedes tener una caja o cubeta con arena para que el niño esté en contacto con ella. A muchos les encanta tocar y jugar con la arena porque los distrae y entretiene. Si prefieres, también podrías poner en la caja juguetes de plástico o madera como palitos, rastrillos, etc.

Escuchar mantras: Seguro que alguna vez has oído la frase «la música calma a las fieras». Esto hace referencia al poder tranquilizador que la música ejerce sobre la mente de las personas al activar ciertas áreas de nuestro cerebro que nos brindan calma y relax. Así que, si a tu niño le gusta escuchar música o es algo habitual en la casa, cuando se sienta estresado, puedes ponerle un mantra o música

relajante, o por qué no, también estimulante (dependiendo de cada niño) para ayudarlo a volver a su centro.

Soplar burbujas: Esta técnica es para lograr la calma a través del control de la respiración. Consiste en imaginar que se hacen burbujas, para lo cual es necesario controlar la respiración soplando suavemente para que las burbujas se formen. El adulto puede acompañar al niño respirando calmadamente con él para demostrarle cómo se hace. Otra variante es soplar burbujas en un vaso con agua con la ayuda de una pajita.

Meditación del globo: Aquí enseñas al niño a sentir su abdomen como un gran globo que se infla y desinfla al respirar. En cada inhalación su tripa se inflará y en cada exhalación se desinflará. Esta consciencia corporal unida a la respiración le proporcionará calma mental.

Ofrecer un abrazo y contención: El amor y el contacto afectuoso producen oxitocina, una hormona que regula las emociones estresantes y proporciona bienestar. Es bueno recibir abrazos y cariño, sobre todo de quienes queremos. Sin embargo, a muchos niños y personas les cuesta recibirlos en el momento justo en el que están tan enfadados. Es normal. Así que para aplicar esta técnica de forma respetuosa y que realmente funcione, Carla Herrera sugiere preguntar antes al niño si un abrazo le ayudaría a calmarse o si prefiere usar otra herramienta.

Fabricar una bolita antiestrés: Esta técnica tan conocida en el mundo adulto, perfectamente la podemos poner en práctica con los niños y más si los ayudamos a construir sus propias «pelotas antiestrés». Es muy sencillo y divertido. Solo tienes que conseguir un globo grueso (o tratar de meter uno dentro de otro) y rellenarlo con alpiste o arroz. Ten en cuenta que el tamaño de la pelotita debe ser el adecuado para que quepa en la palma de la mano de tu hijo. Y como siempre, si quieren llevar las técnicas a un nivel más de atracción, pueden pintarle caritas y ¡hasta ponerle un nombre!

Tú: la herramienta más eficaz para modelar el autocontrol en los niños. Más allá de cualquier técnica que pongamos en práctica para ayudarlos a calmarse, la forma más efectiva y eficiente de lograrlo es a través del propio ejercicio y autocontrol emocional. Las personas tenemos en nuestro cerebro un mecanismo de imitación para el aprendizaje conocido como «neuronas espejo». Estas neuronas tienen la función de imitar el comportamiento de las personas que están a nuestro alrededor con la finalidad de aprender de ese entorno. De esta manera, si tú eres un ejemplo de conducta, si ante el estrés tú como padre eres capaz de no perder el control y lograr hacer algo efectivo para calmarte, ten por seguro que estarás dando a tu peque el mensaje más poderoso y le estarás obsequiando una habilidad para la vida.

A través del yoga, los niños ejercitarán su respiración y aprenderán a relajarse para hacer frente al estrés, a las situaciones conflictivas y a la falta de concentración, problemas tan evidentes en la sociedad actual. El yoga les ayudará en su largo camino hacia el dominio físico y psíquico. Lo que consiguen a nivel físico y mental los niños que practican yoga:

El yoga infantil

Las clases de yoga asocian el trabajo corporal y mental. Tratándose de niños, la motivación es un factor muy importante. Debido a eso, es conveniente que en una clase de yoga no haya más de 15 niños reunidos. Los niños deben sentirse cómodos y relajados. Deben vestirse con ropas holgadas, ligeras, confortables y que les permitan hacer cualquier movimiento con comodidad.

Las clases deben ser ministradas en un ambiente limpio, tranquilo, ventilado y silencioso. Se pueden utilizar colchonetas o alfombrillas apropiadas y los niños pueden estar descalzos o con calcetines. El yoga puede ser practicado a cualquier hora del día, pero el mejor horario para su práctica es por la mañana. Además, es recomendable que se evite la ingestión de alimentos sólidos dos horas antes de su práctica.

La respiración del Yoga

La respiración es una parte integral del yoga. El inhalar y exhalar por la nariz es esencial para que el niño pueda estirarse y obtener el equilibrio necesario para empezar a practicar las posturas del yoga. Una vez que el grupo controle su respiración, el profesor empezará con las posturas.

El objetivo de las posturas es, desde los órganos exteriores, ir calmando a los órganos interiores. Con los niños, las posiciones hay que ir practicándolas poco a poco. Lo ideal, al principio, es que aprendan a respirar, relajarse, después a concentrarse. Para los niños, el yoga debe ser practicado como se tratara de un juego.

No debe exigirles que repitan una postura una y otra vez porque eso puede convertirse en algo muy aburrido para ellos. Hay que ir variando las posturas y los movimientos despacio y a un ritmo que los pequeños no pierdan la concentración. Como ya hemos dicho, el ánimo y la motivación son cruciales en este sentido; el respeto, la moderación, y una actitud positiva y alegre.

Los expertos coinciden que la mejor edad para que el niño se adentre en los ejercicios del yoga es a partir de los 4 años. A esa edad los pequeños ya saben perfectamente lo que se puede esperar y se quiere de ellos y ya tienen la capacidad de realizar y controlar ciertos movimientos del cuerpo.

A esa edad, para los niños, la práctica del yoga es una actividad lúdica. No obstante, gracias al yoga consiguen olvidar las posibles situaciones de presión o estrés que aparezcan en el colegio o en casa y se relajan, adoptando una actitud tranquila, reduciendo tensiones y facilitando su concentración y autocontrol. Además, favorece su potencial creativo y potenciar su talento.

Beneficios del yoga para los niños

El yoga es una actividad recomendada para todos los niños y niñas. La búsqueda del equilibrio y la armonía constituye una buena base para que, en el futuro, los pequeños disfruten de una vida adulta alegre y saludable.

Tanto para el niño inquieto o activo como para el tímido o vergonzoso, el yoga ayuda a canalizar su energía y reafirmar su autoestima. Ayudará a los más activos a aprender a relajarse y concentrarse más, mientras que también fomentará que los niños más callados pierdan su miedo ante los demás y se abran al universo que les rodea.⁶⁵

El yoga, adaptado a la personalidad del niño

Consecuentemente, en función del temperamento de cada niño habrá que planificar las clases de yoga con unos tipos de ejercicios u otros. No se puede planificar una práctica

⁶⁵ La Crónica (2011) El Yoga en los niños Libera tensiones y el estrés recuperado de https://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-titulo-l_yoga_en_los_ninos_libera_tensiones_y_estres-seccion-general-nota-35673.htm

estándar del yoga igual para todos los tipos de niños, sino que antes tenemos que estudiar y analizar el temperamento de cada uno.

Hay que tener en cuenta diversas características que luego influirán en la formación de una personalidad y de un desarrollo físico normal o desviado. Estas características son:

- ✓ Nivel de actividad del niño: frecuencia y rapidez de sus movimientos.
- ✓ Regularidad o irregularidad en sus funciones fisiológicas: sueño, hambre, etc.
- ✓ Reacción a experiencias nuevas como un dormitorio nuevo o estar con personas desconocidas.
- ✓ Mínima fuerza o estímulo necesarios para llamar su atención para realizar un nuevo movimiento o actividad.
- ✓ Energía de expansión en la que expresa sus emociones, estados de ánimos, deseos, ilusiones, etc.
- ✓ Facilidad con la que su atención se desvía de una a otra actividad por algún estímulo periférico.
- ✓ Tiempo de atención ininterrumpida hacia una actividad simple como ver la televisión o hacia una postura.
- ✓ Por todo ello el yoga es una actividad muy recomendada para los niños, un juego que favorece su desarrollo en todos los sentidos y le ayuda a relajarse, concentrarse y llevar una vida más tranquila ahora y en el futuro, manteniendo siempre una actitud positiva.

BIBLIOGRAFÍA.

A, S. (julio de 2016).

Medicacion_Resolucion_Conflictos_WEB. Obtenido de https://www.unicef.org/republicadominicana/Medicacion_Resolucion_Conflictos_WEB.pdf

Adriana Salcedo, P. &-R. (julio de 2016). Obtenido de https://www.unicef.org/republicadominicana/Medicacion_Resolucion_Conflictos_WEB.pdf

Adriana, S. (Mayo de 2016). *LA MEDIACIÓN COMO HERRAMIENTA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS*. Obtenido de https://www.unicef.org/republicadominicana/Medicacion_Resolucion_Conflictos_WEB.pdf

Alvarado, R. (2014). *habilidades para la vida - codajic*. Provincia de San José . Obtenido de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OOPS_0.pdf

Alonso, G. & Román, (2005). *Prácticas educativas familiares y autoestima*.

Arlen, N. L. & Gable, Robert, A. (1997). *Peer Mediation: Conflict Resolution in Schools*, *Academic Journal of Behavioral Disorders*, Vol. 22, No. 2, February 1, 1997

Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.

BANDURA, A. y SIMON, K.M. (1977). The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 1,177-193.

BANDURA, A., GRUSEC, J.E. y MENLOVE, F.L. (1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Child Development*, 37, 499-506.

Bisquerra,R(2009) *Psicopedagogía de las Emociones* Edit.. SÍSTESIS.S.A ,pg 131

Bordignon,N (2006) *Desarrollo Psicosocial de Erick Erikson*, Revista Lasalista de Investigación. Pg.50-63

Bozhivich, L.I. (1989). *La personalidad y su formación en la edad infantil*.

BRUNER, J.S. (1975). *Early social interaction and language acquisition*. London: Academic Press. _____.
(1987). *Acts of the meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Cardemil, A. (. (2015). Obtenido de <https://www.elbebe.com/ninos-3-5-anos/desarrollo-emocional-del-nino-3-5-anos-sentimientos-complejos>

CC.OO, F. d. (Enero de 2011). *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>

Cardemil ,A(2019)Apego Seguro recuperado de <https://www.andreacardemil.com/single-post/2019/01/30/Pataletas>.

Coll,C. y otros, "El constructivismo en el aula".Ed. Grao.Biblioteca de AulaBarcelona (1994).

Cyrułnik, B (2010) La Resiliencia pg. 47-54

Durán A, Tébar,M, Ochando,M (2004)Manual Didáctico para la Escuela de Padres, quinta edición ,Pg. 85 -92 Editorial Pueblo y Educación, La Habana. España:

García-Allen, J. (s.f.). Obtenido de <https://psicologiymente.com/desarrollo/psicologia-desarrollo-teorias>

García-Allen, J. (s.f.). *Psicología del Desarrollo: principales teorías y autores*. Obtenido de <https://psicologiymente.com/desarrollo/psicologia-desarrollo-teorias>

García-Allen, J. (s.f.). *Psicología del Desarrollo: principales teorías y autores*. Obtenido de <https://psicologiymente.com/desarrollo/psicologia-desarrollo-teorias>

García-Allen, J. (s.f.). *PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO*. Obtenido de *Psicología del Desarrollo: principales teorías y autores*: <https://psicologiymente.com/desarrollo/psicologia-desarrollo-teorias>

Gardner, H. (s.f.). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Garrido, V. M. (2005). Obtenido de
:/Users/USER/Downloads/16914-
Texto%20del%20artículo-16990-1-10-
20110602%20(1).PDF

GARRIDO, V. M. (2005). *Revista Complutense de Educación*
- Vol. 16. Obtenido de
file:///C:/Users/USER/Downloads/16914-
Texto%20del%20art%C3%ADculo-16990-1-10-
20110602%20(2).PDF

Infancia, P. (s.f.). *habilidades para la vida*. Obtenido de
[http://vidahabilidades.blogspot.com/p/3-definicion-
especifica-de-habilidades.html](http://vidahabilidades.blogspot.com/p/3-definicion-especifica-de-habilidades.html)

JUAN, H. (Mayo de 2016). *Etapas del Desarrollo Cognitivo* .
Obtenido de Temas de Psicología :
[https://temadepsicologia.com/2016/05/22/etapas-
del-desarrollo-cognitivo/](https://temadepsicologia.com/2016/05/22/etapas-del-desarrollo-cognitivo/)

L, C. T. (s.f.). Obtenido de
file:///C:/Users/USER/Documents/LIBRO%20DE%20COM-
PETENCIAS%20PERSONALES%202/COMPETENCIAS%20D-
E%20DESARROLLO%20PERSONAL%20EN%20NIÑOS%20Y
%20JOVENES/QUINTA%20SESIÓN/ANEXO%20#%205%20
El%20autoconcepto.pdf

Laborda, M. (24 de marzo de 2016). Obtenido de
[https://issuu.com/montsemtez/docs/tecnologia_de_a-
yuda_1](https://issuu.com/montsemtez/docs/tecnologia_de_a-yuda_1)

Leena, M. (Septiembre de 2001). *enfoque de habilidades
para la vida*. Obtenido de

<https://bibliotecapromocion.msp.gob.ec/greenstone/collect/promocin/index/assoc/HASH0198.dir/doc.pdf>

Leena, M. (Septiembre de 2001). *Fundación W.K. Kellogg*.

Obtenido de

codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf

Leyda, C. T. (2009). Obtenido de

<file:///C:/Users/USER/Documents/LIBRO%20DE%20COMPETENCIAS%20PERSONALES%202/COMPETENCIAS%20DE%20DESARROLLO%20PERSONAL%20EN%20NIÑOS%20Y%20JOVENES/QUINTA%20SESIÓN/ANEXO%20#%205%20El%20autoconcepto.pdf>

Martínez Roca. González-Pienda, J. A., Nuñez, J. C., González-Pumariega, s& García, M. (1997),

MangrulKar.L Whitman,C, Posner,M (2001) Enfoque de Habilidades para la Vida,Pg.14-20

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. MINERD: Santo Domingo, RD. Ministerio de Educación de la República Dominicana (2013). *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados*. Casa Duarte: Santo Domingo, RD.

MUÑOZ, V. SOTELO, F (2005) Educar para la resiliencia, Revista Complutense de Educación Vol. 16 Núm. 1 (2005) 107-124 pág 112-115.

RODRÍGUEZ AROCHO, W.C. (1998). "Actualidad de las ideas Pedagógicas de Jean Piaget y Lev S. Vygotsky: invitación a la lectura de los textos originales". Actas del Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. Universidad de Puerto Rico. Vol. V

Saborio, A. (Agosto de 2019). *Teorías del aprendizaje según Bruner*. Obtenido de Psicología-online:
https://www.psicologia-online.com/teorias-del-aprendizaje-segun-bruner-2605.html#anchor_0

SALAS, E. V.-M. (2000). APORTES DE LAS TEORÍAS . *EDUCERE*, 30-37.

SALAS, E. V.-M. (2000). Implicaciones de las ideas expuestas y su relevancia para la psicología del desarrollo. *APORTES DE LAS TEORÍAS DE VYGOTSKY, PIAGET, BANDURA Y BRUNER* , 37.

SALAS, E. V.-M. (2000). Implicaciones de las ideas expuestas y su relevancia para la psicología del desarrollo. *APORTES DE LAS TEORÍAS DE VYGOTSKY, PIAGET, BANDURA Y BRUNER* , 37.

SALAS, E. V.-M. (2000). Interpretación de los postulados sobre el desarrollo intelectual por etapas evolutivas. *APORTES DE LAS TEORÍAS DE VYGOTSKY, PIAGET, BANDURA Y BRUNER* , 33-34.

SALAS, E. V.-M. (2000). Interpretación de los postulados sobre el desarrollo según el enfoque de socialización

a través de modelos. *APORTES DE LAS TEORÍAS DE VYGOTSKY, PIAGET, BANDURA Y BRUNER* , 34.

Sánchez, a. (Mayo de 2009). “*Revista Virtual Universidad Católica del Norte*”. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215516005.pdf>

Sandoval, S. (2012). En S. a. mora, *Psicología del Desarrollo Humano* (pág. 68). Impreso en Culiacán, Sin., México. Obtenido de http://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/5to_SEMESTRE/50_Psicologia_del_Desarrollo_Humano_I.pdf

Sullivan, A (2017) Inteligencia Interpersonal recuperado de <https://stefannybricenotiposinteligenciablog.wordpress.com/2017/03/27/inteligencia-interpersonal/>

TUDGE, J. y WINTERHOFF, P. (1993). Vygotsky, Piaget and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development. EUA: University of North Caroline at Greensboro, N.C. VILLARINE, A. (1998). “Desarrollo Humano y Pensamiento En la Perspectiva de Piaget y Vigostky”. Actas del Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. Universidad de Puerto Rico. Vol. V.

UNID. (s.f.). *El periodo de las operaciones concretas (7-12)*. Obtenido de http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/etapas_desarrollo_piaget2.pdf

VAZQUEZ RZ DE LARREA, C. (octubre de 2013). Obtenido de <https://aranzazu5.blogspot.com/2012/07/educar-en-emociones.html>

Vázquez L, (2013) Educar las Emociones, recuperado de <https://aranzazu5.blogspot.com/2012/07/educar-en-emociones.html>

VYGOSTKY, L.S. (1962). Thought and Language. Cambridge: The MIT Press. TULVISTE, P. (1992). "L.S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology". Developmental Psychology. Vol. 28 (4).

ZIMMERMAN, B.J. (1983). "Social Learning Theory: A contextualist account of cognitive functioning. Recent advances in Cognitive development". Theory. Nueva York.

Descubre tu próxima lectura

Si quieres formar parte de nuestra comunidad, regístrate en <https://www.grupocompas.org/suscribirse> y recibirás recomendaciones y capacitación



   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
«Paz, Solidaridad y
Diálogo Intercultural»,
Universitat Abat Oliba CEU



Grupo de capacitación e investigación pedagógica



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

ISBN: 978-9942-33-291-2



9 789942 332912



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
«Paz, Solidaridad y
Diálogo Intercultural»
Universitat Abat Oliba CEU



Grupo de capacitación e investigación pedagógica



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com