

EL DESARROLLO EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (6-12 AÑOS)

Emotional development in primary education (6-12 years)

Pedro GALLARDO VÁZQUEZ*
Universidad de Sevilla

RESUMEN: Este artículo va a tratar de clarificar, desde la perspectiva del enfoque cognitivo evolutivo, algunas ideas sobre el desarrollo emocional del niño en la etapa de educación primaria, subrayando la importancia de la comprensión de la ambivalencia emocional, el desarrollo de la toma de perspectiva emocional y la comprensión de las emociones y el desarrollo de la autorregulación emocional en la formación de la personalidad de los niños y niñas de 6 a 12 años.

PALABRAS CLAVE: Emoción, desarrollo emocional, educación primaria.

ABSTRACT: According to the "cognitive-evolutionary" approach, this article will try to clarify some thoughts on the development of children in the stage of elementary education with ideas especially related to the importance of understanding emotional ambivalence, development of emotional perspective as well as the development of the emotional self-control in the shaping of children's personality between the age of six and twelve years old.

KEY WORDS: Emotion, emotional development, elementary education.

*Autor para correspondencia: Dr. Pedro Gallardo Vázquez. Profesor Asociado. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela s/n 41018 Sevilla (España). E-mail: pgallardo@us.es

Introducción

La personalidad es un ámbito del desarrollo que es preciso abordar en el marco de las relaciones interpersonales y no al margen de ellas. Durante los primeros años de la infancia, el primer contexto en el que la gran mayoría de los niños y las niñas crecen y se desarrollan es la familia. Los lazos afectivos y el sentirse unidos a sus padres y madres pueden ayudarles a desarrollar herramientas sociales, inteligencia emocional y confianza en sí mismos. A medida que se avanza en el desarrollo, los niños y las niñas, van accediendo y participando en nuevos contextos y, en consecuencia, van apareciendo nuevas fuentes de influencia en el desarrollo de la personalidad. La escuela y la familia, las dos instituciones sociales de mayor repercusión en la vida del niño, se convierten entonces en los dos contextos más influyentes de cara a la configuración de la personalidad infantil; los padres, los docentes y el grupo de los iguales van a jugar un papel crucial en el proceso de socialización durante estos años. A través de las interacciones sociales que se establecen con todas estas personas, los niños y las niñas van a aprender a comunicarse, comprenderán las normas de conducta e irán asimilando y adquiriendo los valores. Estas interacciones que se producen en la escuela y en el medio familiar les permite consolidar o modificar muchos de los aspectos del desarrollo sociopersonal que se habían ido definiendo en los años anteriores.

A lo largo del presente artículo abordaremos el desarrollo emocional en la educación primaria. Tras hacer una referencia al concepto de emoción y describir sus componentes, nos ocuparemos de lo que ocurre desde un punto de vista evolutivo en el desarrollo emocional (6-12 años), destacando la importancia de la comprensión de la ambivalencia emocional, el desarrollo de la toma de perspectiva emocional y la comprensión de las emociones y el desarrollo de la autorregulación emocional.

1. Concepto de emoción

En la actualidad, existen multitud de definiciones acerca del concepto de emoción, sin embargo, hoy todavía el término continúa siendo un tanto vago e impreciso, debido fundamentalmente a la cantidad de acepciones que conlleva. Durante varios siglos, la emoción ha sido definida como una agitación del ánimo acompañada de fuertes conmociones en el ámbito somático; esta definición reduce la emoción y en concreto la respuesta emocional a meros cambios fisiológicos.

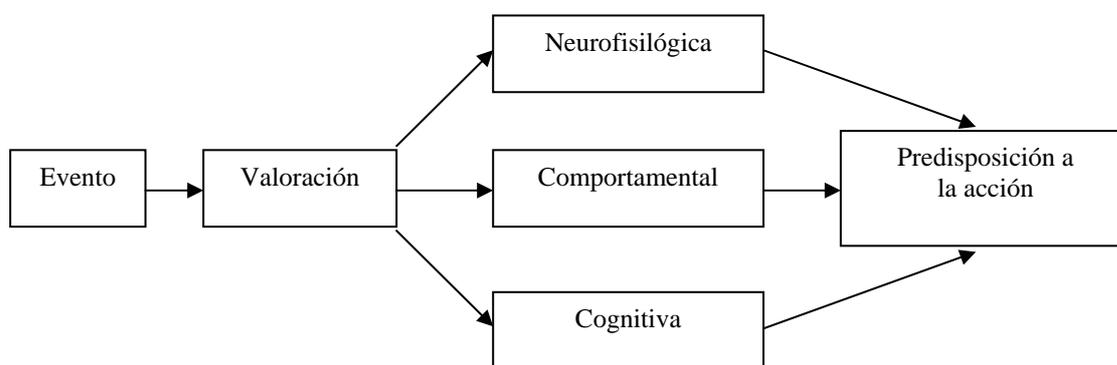
El estado emocional de una persona determina la forma en que percibe el mundo. Sólo esta razón ya hace imprescindible acercarnos al mundo de las emociones para comprendernos mejor. Una emoción se produce cuando unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. Como consecuencia se producen unas respuestas, inconscientes e inmediatas, del sistema nervioso autónomo (SNA) y hormonales. Después, el neocórtex interpreta la información.

Según este mecanismo, en general hay bastante acuerdo en considerar que una emoción es un estado complejo del organismo que se caracteriza por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. La emoción se genera como una respuesta a un acontecimiento externo o un suceso interno (pensamiento, imagen, fantasía, conducta, emoción, etc.).

Se produce por medio de un acontecimiento, seguida de una valoración, que ocasiona un planteamiento neuropsicológico, o un comportamiento o una actitud cognoscitiva; y en el caso que produzca un comportamiento este ocasiona una predisposición a la acción.

El proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar así:

Figura 1. Concepto de emoción



Fuente: BISQUERRA, R. (2003): "Educación emocional y competencias básicas para la vida", *RIE*, vol. 21-1, 12.

Para Zaccagnini (2004) las emociones "son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas" (Zaccagnini, 2004: 61). Se trata de un concepto que ofrece una descripción del fenómeno de las emociones que contempla:

1. Las características de los estados emocionales globales, que se agrupan alrededor de tres dimensiones básicas: cualidad, intensidad y duración. Dimensiones que se corresponden con los términos siguientes: afecto, sentimiento, pasión, estado de ánimo, reacción emocional, amor y odio. La cualidad emocional caracteriza la emoción como agradable o desagradable, positiva o negativa, mientras que la intensidad emocional representa el grado de activación (cognitiva, fisiológica y motora) que acarrea la reacción emocional, el grado de expresión de esta respuesta, así como la fuerza con que se experimenta subjetivamente; respecto a la duración de las emociones, hay que decir que los estados emocionales pueden ser respuestas puntuales a ciertas situaciones o predisposiciones que perduran en el tiempo.

2. La combinación de los tres componentes fundamentales de las emociones: el componente corporal (fisiológico), el componente perceptual (cognitivo) y el componente motivacional (conductual). Una emoción siempre supone cambios fisiológicos en nuestro organismo (respiración agitada, aumento del ritmo

cardíaco, etc.). Cuando estamos sufriendo algunos de estos cambios solemos darnos cuenta de ello, y lo interpretamos en algún sentido. Nos sentimos alegres o tristes, asustados o motivados, melancólicos o inspirados, aunque no siempre somos conscientes de estos estados, ya que podemos tener la atención focalizada en otros estímulos.

3. La expresión de las emociones. Las personas presentamos patrones específicos de expresión facial y postural cuando estamos sometidos a determinado tipo de emociones relacionadas con la interacción social y la supervivencia biológica. Por tanto, las emociones, además de ser un estado psicológico interno del individuo, tienen una dimensión externa de comunicación.

Zaccagnini ofrece otro concepto de las emociones, definiéndolas *“como la autopercepción del balance, o evaluación global, que resulta de comparar en cada momento lo que deseamos o necesitamos hacer, y lo que queremos o podemos hacer, evaluación que funciona como un indicador que informa tanto a los que nos rodean como a nuestra propia ‘mente’, acerca de las perspectivas a que nos lleva el rumbo vital en que estamos”* (Zaccagnini, 2004: 65-66).

Hay que destacar que, bajo este concepto, la emoción no se identifica con la motivación, porque la motivación es específicamente para satisfacer alguna necesidad psicológica, mientras que la emoción es un conocimiento que incluye información tanto sobre la motivación como sobre los medios de que disponemos y la situación en que estamos, combinando esas informaciones en una evaluación general.

Darder y Bach (2006) definen las emociones *“como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido”* (Darder y Bach, 2006: 66).

No hay un concepto único de emoción, entre otras razones porque resulta bastante difícil dar una definición que recoja satisfactoriamente todas las dimensiones de la experiencia emocional.

Sin embargo, hay acuerdo en que las emociones son funciones cerebrales complejas con tres componentes más o menos visibles o explícitos: el cognitivo, el fisiológico y el conductual. Este aspecto tiene grandes repercusiones educativamente hablando: implica abordar integralmente el trabajo del cuerpo, mente y conducta en la atención a las emociones.

Darder y Bach (2006), muestran su preocupación ante las connotaciones, de nuevo devaluadoras de la emoción con respecto a la razón, que algunas definiciones sobre emociones, llevan implícitas en la literatura reciente. Por esta razón, consideran que es necesario precisar qué no son las emociones y detenerse en sus funciones. Estos autores enumeran lo que a su entender no son o no significan las emociones, con el objetivo de seguir ampliando la perspectiva y desarticular ciertos tópicos y clichés heredados del pasado, y aún muy extendidos, que nos dificultan verlas como la dimensión positiva,

dinamizadora, integradora y educable de la persona que son. Hay al menos cinco malentendidos (Darder y Buch, 2006: 68-69):

1. El primero tiene que ver con una acepción muy habitual en el empleo diario del término: el significado de emoción no se reduce al de la expresión *‘emocionarse’*. Es mucho más amplio que éste; cuando tenemos miedo o estamos enfadados, por ejemplo, también estamos *‘emocionados’*.

2. Un segundo malentendido hace referencia a su duración, naturaleza y magnitud: las emociones no se reducen a una serie de estados puntuales agudos, con un principio y un final claramente delimitados, que sobrevienen inesperadamente y desencadenan una serie de reacciones incontroladas o impulsivas. Es cierto que hay un grupo de emociones, las denominadas básicas o primarias (alegría, interés, ira, miedo, pánico, tristeza, disgusto, etc.), que pueden presentarse y se presentan a menudo bajo estos parámetros, pero la vivencia emocional en su conjunto tiene un carácter persistente y sostenido, impregna a la persona de una tonalidad afectiva, le imprime un talante singular y configura una forma de estar en el mundo. Desde el momento que somos seres en proceso de relación constante con el mundo externo e interno.

3. El tercer malentendido alude a la connotación negativa que con frecuencia se da a las emociones: se describe a las personas como demasiado emocionales o se dice que necesitan controlar sus emociones. Las emociones no son estados absolutamente irracionales de los que tenemos que librarnos o perturbaciones contra las que tenemos que prevenirnos. Las emociones sin la razón pueden cometer tremendos disparates, pero la razón sin las emociones también.

4. El cuarto contempla una vertiente o dimensión social, en un doble sentido. Por una parte, cuando hablamos de emociones no nos estamos refiriendo a sacudir fuertemente los ánimos o provocar impactos emocionales fuertes en las personas. Por otra, las emociones no tienen un carácter exclusivamente individual, sino que la mayor parte de nuestras emociones tienen su origen en las relaciones que establecemos con otras personas y en la familia, tradición y cultura a la que pertenecemos.

5. El quinto y último malentendido tiene que ver con la dimensión expresiva de las emociones. No hay que confundir expresar las emociones con dejarnos llevar por ellas. No se trata de liberarlas de cualquier forma, sin ningún tipo de medida o contención, sino de tomar conciencia de ellas, guiarlas y orientarlas con la ayuda de la razón, y adquirir nuevos recursos y competencias personales para aprender a expresarlas oportunamente.

2. Componentes de la emoción

La concepción y el estudio de las emociones en el comportamiento humano cambió notablemente a finales de los 60 y en la década de los 70; entre otras, las investigaciones de Lang y colaboradores (Lang y Lazovik, 1963; Lang, 1968 y 1971) llevaron a proponer que se agrupasen todas las variables observables en tres categorías: cognitiva, fisiológica y motora: observando que estos tres sistemas de respuesta correlacionaban escasamente entre sí. Como consecuencia de estos trabajos y otros (Lacey, 1967; Paul y Bernstein, 1973;

Rachman y Hodgson, 1974; Hugdahl, 1981; Himadi, Boice y Barlow, 1985 y 1986, etc.), adquieren relevancia empírica conceptos como el de fraccionamiento y desincronía de respuestas que hacen referencia a la:

- escasa covariación entre diferentes respuestas de un mismo sistema, es decir, entre índices de activación;
- bajas correlaciones entre los tres sistemas de respuesta: cognitivo, fisiológico y motor.

Y por extensión a:

- correlaciones poco significativas entre diferentes métodos al evaluar los tres sistemas de respuesta (González y Miguel-Tobal, 1994:28-29).

El componente fisiológico de las emociones son los cambios que se desarrollan en el sistema nervioso central (SNC) y que están relacionados con la presencia de determinados estados emocionales.

Son tres los subsistemas fisiológicos que están relacionados con las emociones (Davidoff, 1980): el SNC, el sistema límbico y el sistema nervioso autónomo. Durante los procesos emocionales se consideran particularmente activos los siguientes centros del SNC: corteza cerebral, hipotálamo, amígdala cerebral y médula espinal.

La corteza cerebral, también llamada "córtex", es una lámina gris, formada por cuerpos de neuronas, que cubre los hemisferios cerebrales y cuyo grosor varía de 1,25 mm en el lóbulo occipital a 4 mm en el lóbulo anterior. Davidoff y Sloman coinciden en que la corteza cerebral activa, regula e integra las reacciones relacionadas con las emociones.

El hipotálamo es una compleja zona de sustancia gris que se extiende, en cada hemisferio, por debajo del tálamo. Forma parte del sistema límbico y juega un papel importante en la regulación de la vida emocional y las funciones vegetativas. Constituye una parte muy pequeña del volumen del encéfalo anterior y, sin embargo, es decisivo para la organización de una variedad de procesos autónomos y de la conducta.

La amígdala cerebral es un grupo de neuronas con forma de almendra situado en el lóbulo temporal del cerebro, en el área encefálica llamada sistema límbico, contigua al hipocampo. Está relacionada con las sensaciones de ira, placer, dolor y temor.

- La médula espinal es la parte del sistema nervioso contenida dentro del canal vertebral. Cumple dos tipos de funciones:

1. Conductora: Ya que conduce información sensitiva por medio de las fibras nerviosas aferentes que llegan al encéfalo, y además conduce respuestas u órdenes, que llegan del encéfalo, a las fibras nerviosas eferentes que salen de la médula hacia otras partes del cuerpo.

2. Elaboradora: Ya que es un centro elaborador de respuestas reflejas ante estímulos que llegan por las fibras nerviosas aferentes.

Las emociones están relacionadas con procesos electroquímicos, procesos neurales y procesos fisiológicos o cambios corporales. Tanto el sistema endocrino como el sistema nervioso son fundamentales para activar y mantener las emociones.

La formación reticular, al igual que la corteza cerebral, forma parte del sistema nervioso central, y ejerce dos efectos contrarios sobre la actividad motora. Por un lado facilita o estimula tal actividad, y por el otro la deprime. Estudios llevados a cabo en el laboratorio muestran que la formación reticular del tallo cerebral y estructuras adyacentes cerebrales (hipotálamo) son necesarias para el inicio y mantenimiento del estado de vigilia y conciencia.

La mayoría de las teorías que intentan explicar la emoción hacen alusión a diferentes estructuras del sistema nervioso, las cuales posiblemente estén relacionadas, en algún grado, con las emociones.

La teoría de Lindsley (1951), da importancia a la formación reticular y se ha dado en llamar teoría de la activación (arousal). Según ella los impulsos sensoriales, sean viscerales o somáticos llegan a la formación reticular donde se integran y se distribuyen en el hipotálamo donde estimulan el centro diencefálico de alerta.

El componente subjetivo de las emociones es el conjunto de procesos cognitivos relacionados con la respuesta emocional a determinados estados del entorno y cambios fisiológicos. Las personas que distinguen pobremente sus estados internos afectivos reportan mayor incidencia de síntomas físicos. Asimismo, las personas que diferencian con mayor especificidad sus afectos presentan menos síntomas físicos (y mentales). El componente subjetivo de las emociones informa al individuo del objeto (origen externo o interno) de su experiencia. El comportamiento se organiza en torno a tal objeto favoreciendo metas y planes destinados a enfrentarse o lidiar con él. Si este componente subjetivo no llega a ser interpretado como una experiencia emocional, es probable que la persona perciba otros componentes del estado emocional, en especial los somáticos, como alteraciones de su normal devenir.

El componente conductual es el comportamiento perceptible de las personas relacionado con estados mentales emocionales. Todas las emociones poseen unos componentes conductuales particulares que son la forma en que éstas se muestran externamente. Son en cierta medida controlables, basados en el aprendizaje familiar y cultural de cada grupo:

- Expresiones faciales.
- Acciones y gestos.
- Distancia entre personas.
- Componentes no lingüísticos de la expresión verbal (comunicación no verbal).

Los modelos procesuales son los que mayor interés han mostrado en explicar el cómo se produce el fenómeno emocional, y por lo tanto, en descubrir cómo se organizan los componentes que forman parte de él. En esta línea, el investigador suizo Klaus Scherer ha venido desarrollando desde los años ochenta el modelo de mayor relevancia dentro de esta perspectiva: la teoría de chequeos secuenciales para la diferenciación de emociones, que, en términos generales, intenta explicar cómo los diferentes estados emocionales son resultado de una secuencia de chequeos de evaluación de estímulos específicos, lo que lleva implicado la organización de diferentes sistemas orgánicos. El desarrollo y las distintas versiones de esta teoría han aparecido en diversos

capítulos y artículos (Scherer, 1984a, 1984b, 1986, 1987, 1988, 1992, 1993, 1997, 1999, 2000 y 2001).

La teoría parte de una concepción de la emoción en la que ésta forma parte de los mecanismos de un continuo filogenético facilitando la adaptación a los cambios producidos en el ambiente por distintos estímulos de manera que, por ejemplo, permite conseguir un tiempo de reacción menor (Scherer, 1984b, 1987). A partir de aquí, la emoción se convierte en un constructo teórico que tiene una serie de componentes que cumplen funciones diferentes que vienen derivadas del sistema orgánico al que están vinculados esos componentes. En concreto, Scherer identifica cinco componentes y los recopila en su última versión de la teoría (Scherer, 2001) como marco teórico y de referencia, ya que es el funcionamiento de los mismos la base de la teoría. Este funcionamiento de los componentes de la emoción se da de acuerdo a un proceso de evaluación (valoración) continuo. El primero de los componentes es el componente cognitivo, vinculado al procesamiento de la información como sistema de funcionamiento y cuyo substrato orgánico es el sistema nervioso central, cumple la función fundamental en el proceso emocional de la evaluación de los eventos, objetos o situaciones que se presentan al organismo. El segundo de los componentes son las "referencias periféricas", que, como soporte, cumplen una función de regulación de sistemas orgánicos, dependiendo del sistema nervioso central, del sistema nervioso autónomo y del sistema neuroendocrino. El tercer componente es de carácter motivacional y, de acuerdo a un funcionamiento de tipo ejecutivo vinculado al sistema nervioso central, prepara y dirige la acción. El cuarto componente del proceso emocional es el de la expresión motora que, desde la acción del sistema nervioso somático, cumple una función comunicativa informando sobre la reacción y las intenciones conductuales. El quinto y último componente del proceso emocional es un sentimiento subjetivo que sirve, desde el sistema nervioso central, para monitorizar el estado interno del organismo y la interacción que éste ha tenido con el ambiente.

Bisquerra (2003:13-14) distingue tres componentes en una emoción: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo. Cuando se activa la respuesta emocional, el componente neurofisiológico se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, respiración, etc. Son respuestas involuntarias, que la persona no puede controlar. Pero se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación. Como consecuencia de emociones intensas y frecuentes se pueden producir problemas de salud (hipertensión, taquicardia, etc.). Por eso, la prevención de los efectos nocivos de las emociones se puede entender como un aspecto de la educación de la salud.

La observación del comportamiento de una persona permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, los movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de mucha precisión sobre el estado emocional. Pero este componente se puede disimular. Por ejemplo, las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos 23 músculos, que conectan directamente con los centros de procesamiento de las emociones. Esto hace que el control voluntario no sea fácil; aunque, siempre se puede engañar a un potencial observador. Aprender a

regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales.

El componente cognitivo o vivencia subjetiva es el que, a veces, en el lenguaje ordinario se denomina sentimiento. Sentimos miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones. El componente cognitivo nos permite identificar un estado emocional y ponerle un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Por eso, el conocimiento de las propias emociones y su denominación es un primer aspecto de la educación emocional. Así pues, el sentimiento es una parte, y sólo una, de un marco más amplio que es la emoción. Aunque al alargarse el sentimiento más allá de la emoción, se puede olvidar su origen a partir de una emoción.

3. El desarrollo emocional

Las sensaciones aportan información sobre el grado de favorabilidad de un estímulo o situación, pero también producen emociones positivas (alegría, satisfacción, deseo paz, etc.) o negativas (tristeza, desilusión, pena, angustia, etc.) en grados variables y de intensidad diversa, que se dan en un determinado contexto relacional; el niño va construyendo el significado de sus experiencias emocionales a partir de sus interacciones con las personas que lo cuidan. La actitud de estas personas desencadena respuestas en los niños, respuestas que son propias de cada uno de ellos, y a su vez el niño estimula con su presencia al adulto y así se establece un lazo único entre ellos. El niño que reacciona con una sonrisa a la voz del adulto producirá una reacción distinta en él, que aquel que no muestra interés al oír su voz; por otra parte, el adulto que atiende al niño que se hace notar, ya sea con su llanto o gesticulando, y pasa de largo sin atender al que está "callado" y "tranquilo", provocará respuestas distintas en cada uno de ellos. De este modo cada niño irá construyendo el concepto de sí mismo, la toma de conciencia de una realidad externa a él, la idea de moralidad y el pensamiento.

El intercambio relacional con personas significativas en el primer año de vida enseñará al niño a interpretar las reacciones de los demás y sus experiencias emocionales le permitirán evaluar cómo actuar en consecuencia. A partir de esta edad, sus interacciones se tornarán más complejas, sus acciones y respuestas también. Aprenderá a reconocer patrones de conducta en los otros y a imitarlos, comenzará a manejar ideas y no sólo acciones y estas ideas, como imágenes que se suceden en su interior, le permitirán pensar las acciones antes de ponerlas en práctica. Con el desarrollo del lenguaje verbal, pronto podrá sustituir dichas acciones por palabras.

La relación afectiva maestra-niño en este período adquiere un carácter dialogal, ella debe hacerle sentir placer por la comunicación y el diálogo interactivo, respondiendo a sus requerimientos con una invitación a la reflexión y no únicamente a la acción; por ejemplo, si el niño dice "quiero la pelota", ella puede ir más allá de responder "bueno" o simplemente pasarle la pelota, preguntando "qué harás con ella", para así incitarlo a pensar en su petición y no

sólo a satisfacer su necesidad de acción; de esta manera el niño irá adquiriendo práctica en la elaboración de ideas y en la reflexión sobre sus emociones, propósitos y deseos.

La maestra deberá encontrar estrategias adecuadas de interacción en cada situación y etapa del proceso educativo, así como para cada niño en particular, ya que su relación con cada uno de ellos es personal y única, y la etapa por la que ellos atraviesan es decisiva para la construcción de la confianza en uno mismo, el sentido de seguridad y la elaboración de las relaciones interpersonales.

La estructura de la sociedad actual no favorece un proceso educativo personalizado y el carácter impersonal de las relaciones que se establecen en los centros educativos, poco contribuye a fortalecer el potencial intelectual que nace y crece en la interacción afectiva niño-adulto; es por esto que se hace perentorio terminar con la dicotomía entre emoción e intelecto y reconocer que el desarrollo intelectual está dinámicamente enlazado con las emociones y, en consecuencia, es necesario educar conjuntamente ambos aspectos de la inteligencia, favoreciendo la construcción de aprendizajes intelectual y emocionalmente significativos (Fontaine, 2000).

El niño aprende constantemente del entorno en el que vive y se desarrolla. La entrada en la escuela amplía el entorno social del niño, aun así, la influencia familiar sigue siendo para una gran mayoría el factor básico en la determinación de su futura madurez personal. La vida familiar supone, por una parte, el centro de comunicaciones afectivas, donde se van conformando las actitudes sociales; por otra, es también origen de cuadros normativos de conducta.

Cada tipo de ambiente ayuda al niño a descubrir los diferentes aspectos de la vida que él asimila inconscientemente. El ambiente familiar le ofrece seguridad y confianza, el entorno escolar le descubre otros niños y le desafía en la conquista de habilidades que le satisfacen, el ambiente de la calle le permite también encontrar muchas experiencias que recoge y poco a poco integra. Hay otros tipos de ambientes que denominamos artificiales, basados en la imagen, que ayudan a formar la mente o los sentimientos. El niño hace de la pequeña pantalla un mundo real por el que desfilan hechos, acontecimientos, sucesos, eventos, personajes, peligros, etc. Este ambiente también aporta al niño una manera de ser y de vivir que influye decisivamente en su desarrollo intelectual y moral.

Es importante que los distintos ambientes interactúen y que resulten constructivos. Hay que hacer lo posible para que la vida del niño transcurra en un clima de amor, comprensión, seguridad y afecto.

Desde que los bebés son muy pequeños, experimentan y expresan emociones de diferente índole. Un bebé de pocos meses sonríe a placer cuando es acariciado en brazos de su madre o su padre y, al poco rato, puede mostrar su enfado cuando se le acuesta y deja sólo en su cuna para que duerma una siesta. En realidad, desde el mismo momento del nacimiento es posible observar en los bebés claras reacciones de agrado y desagrado ante diferentes situaciones (agrado al ser acariciado o alimentado, malestar cuando tiene sueño o hambre)

con un importante valor comunicativo. Pero estas reacciones globales dejan paso desde muy pronto a emociones específicas que van apareciendo progresivamente (primero la alegría y el malestar, más tarde la cólera y la sorpresa, y por último el miedo y la tristeza), en la mayoría de los casos, a lo largo de la primera mitad del primer año de vida. Así, la alegría, el enfado, la sorpresa, la ansiedad, el miedo y la tristeza son emociones básicas que podemos observar en los niños durante la primera infancia (Harris, 1989, citado por Hidalgo y Palacios, 1999:267). Un poco más tarde, al final de la primera infancia y en los meses siguientes, los niños comienzan a comprender y experimentar emociones más complejas como la vergüenza, la culpa o el orgullo, al tiempo que, un poco más adelante, se observan los primeros indicios de comprensión y control emocional. No obstante, todavía queda un largo camino por recorrer en lo que se refiere al desarrollo emocional; a lo largo del resto de la infancia y la adolescencia, los niños tienen que comprender la existencia de emociones contradictorias, conocer y adoptar las normas de expresión de las emociones y aprender a controlarlas. Vamos a referirnos a continuación a la comprensión de la ambivalencia emocional, al desarrollo de la toma de perspectiva emocional y la comprensión de las emociones y al desarrollo de la autorregulación emocional.

3.1. Las emociones contradictorias y su comprensión

Según Palacios e Hidalgo (1999), no son pocas las situaciones diarias que nos provocan sentimientos positivos o negativos al mismo tiempo. Por ejemplo, no es extraño que el cariño que una madre siente por su hijo tenga que convivir con el enfado que le provocan ciertos comportamientos del niño. Este ejemplo pone de manifiesto que, aunque hay ciertas situaciones que provocan reacciones emocionales muy claras y diferenciadas, otras situaciones pueden provocar un estado emocional caracterizado por la combinación de sentimientos diversos que pueden llegar a ser incluso contradictorios, dando lugar a lo que se conoce como ambivalencia emocional. El reconocimiento consciente de la ambivalencia emocional es un logro difícil para los niños y se tarda bastante en alcanzarlo. Así, aunque se puede observar la expresión de emociones contradictorias en niños de incluso un año de edad, el reconocimiento explícito de esta ambivalencia no suele producirse antes de los 7-8 años. Entre uno y otro momento, Harter y Budding (1987, citados por Palacios e Hidalgo, 1999:369) describen una secuencia evolutiva que consta de los pasos siguientes:

a) En un primer momento, entre los 3 y los 5 años, los niños son incapaces de admitir que una misma situación pueda provocar dos emociones diferentes, posibilidad que niegan de forma rotunda.

b) A continuación, alrededor de los 6-7 años, se observa una fase intermedia en la cual los niños comienzan a admitir que algunas situaciones pueden provocar más de una emoción, pero siempre teniendo en cuenta que una de ellas precede o sigue a la otra (“Estaría asustado si un día me quedase solo en casa, pero me alegraría mucho cuando llegasen papá y mamá”).

c) Es en una tercera fase, hacia los 7-8 años, cuando los niños comienzan a comprender que hay ciertos acontecimientos que provocan dos sentimientos al mismo tiempo, aceptando primero la posibilidad de experimentar dos emociones parecidas (“Si un amigo me rompiera mi videoconsola, resentiría enfadado con él y triste por quedarme sin mi videoconsola”) y admitiendo finalmente el hecho de que determinadas situaciones pueden llegar a provocar emociones contradictorias (“Me da rabia tener que recoger mi cuarto, pero me gusta lo ordenado que queda después”).

Evidentemente, admitir la coexistencia de emociones contradictorias forma parte de los avances que tienen lugar en el campo de la comprensión emocional, y, por tanto, está relacionado con dos fuentes de influencia. Por una parte, la evolución de la comprensión emocional depende estrechamente de los progresos que van teniendo lugar en el ámbito cognitivo y, en este sentido, es necesario que el niño alcance un cierto nivel de complejidad cognitiva para que pueda tomar conciencia de la ambivalencia emocional. Por otra, la experiencia social es igualmente necesaria para la comprensión de la ambivalencia emocional; el contexto social es el encargado de proporcionar al niño la oportunidad de experimentar en sí mismo las diversas emociones, así como observar esas emociones en los demás; en la medida en que los adultos, en el contexto de las interacciones diarias, ayuden al niño a interpretar diferentes estados emocionales y a conocer sus causas, están promoviendo nuevos avances en el desarrollo de la comprensión emocional (Palacios e Hidalgo, 1999:370).

3.2. El desarrollo de la toma de perspectiva emocional y la comprensión de las emociones

El desarrollo de las emociones en la educación primaria se caracteriza, en general, por una relativa serenidad, tras la tendencia al cansancio, la labilidad, los miedos y el descontento, propios de la educación infantil. Pensemos que durante el tramo educativo de los tres a los seis años, los niños van consolidando progresivamente su adaptación a la escuela, su control emocional y afectividad general, su motricidad y psicomotricidad, su subetapa cognitiva de preoperaciones concretas, su temperamento, carácter y personalidad, su conocimiento inter e intrapersonal, su conocimiento y comportamiento moral, su proceso de socialización y sus intereses.

No obstante, aunque la etapa de educación primaria es muy amplia, ya que comprende tres ciclos de dos cursos académicos cada uno, con lo cual habrá que tener en cuenta que el desarrollo se produce paulatina y progresivamente, podríamos decir que, respecto al desarrollo emocional se caracteriza por los aspectos siguientes (Herrera, Ramírez y Roa, 2004:263):

a) Un alto y positivo sentimiento en el niño de sí mismo: físico, psíquico y social; manifestado por un comportamiento en el que destaca su confianza en sí mismo, en su poder, en sus ganas de hacerse notar, de hacerse valer; aunque muestra ansiedad en situaciones frustrantes que empieza a aprender a controlar.

b) Una actitud optimista y alegre o desenfadada, controlando sus temores con facilidad, haciendo gala de buen humor, realizando travesuras y sin que nada le preocupe.

c) Una serenidad global en sus emociones, manejando y controlando su voluntad con facilidad, superando temores y fobias, lo que le permite mejorar cualitativamente su desarrollo intelectual.

En esta etapa, el abanico de referentes de los niños va abriéndose, cada vez más, del ámbito familiar al escolar y social. Si bien los padres y hermanos continúan siendo modelos para ellos, también comienzan a serlo maestros, compañeros, amigos y otras personas significativas de su entorno próximo y distal.

A medida que el niño adquiere mayor capacidad cognitiva, va ampliando la relación social y crece la posibilidad de control emocional condicionado por la propia cultura (Renom, 2003:25).

Últimamente, se han venido realizando estudios sobre el control de la ansiedad y el rendimiento académico en alumnos de edades comprendida entre los 6 y los 12 años, elaborándose instrumentos que miden el nivel y la naturaleza de la ansiedad de los niños, la ansiedad como estado y como rasgo y la ansiedad de los escolares en los primeros años de la educación primaria. En general, estos estudios han mostrado una correlación inversamente proporcional entre la ansiedad y el rendimiento académico, que va mejorando progresivamente por cursos, mostrando los chicos menor ansiedad que las chicas.

Las investigaciones realizadas en los últimos veinte años han puesto de manifiesto que las habilidades emocionales y sociales en los niños se relacionan con su rendimiento académico temprano (Wentzel y Asher, 1995), mostrando que los niños tienen dificultades para prestar atención, seguir instrucciones, llevarse bien con los demás y controlar las emociones negativas de enojo y angustia (Arnold et al., 1999; McClelland et. al. 2000). En el caso de muchos niños, el logro académico durante los primeros dos o tres años de formación escolar parece tener fundamento en una base sólida de sus habilidades emocionales y sociales (O'Neil et al., 1997; Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1997).

Considerando estas aportaciones, parece evidente que el ajuste emocional de los niños juega un rol importante en la predicción de la probabilidad de su éxito escolar, con lo cual cabría preguntarnos: ¿De qué forma ayudamos a los niños a desarrollar su competencia emocional y evitar sus dificultades para que lleguen a la escuela preparados para aprender?

Para poder dar respuesta a esta pregunta, se han venido diseñando y desarrollando distintas líneas de intervención entre las que cabe destacar las siguientes (Herrera, Ramírez y Roa, 2004:264):

- De baja intensidad en el aula, para cambiar la manera de pensar de los niños en situaciones emocionales y sociales, mediante el empleo de modelados, la asunción de roles y la discusión en grupo. En este sentido, los maestros pueden utilizar una pequeña parte del tiempo lectivo a enseñarles cómo identificar y

clasificar los sentimientos, comunicarse con otros apropiadamente, a distinguir emociones y a resolver conflictos con los compañeros.

- De baja o moderada intensidad en el hogar (programa de capacitación de padres), basado en un conjunto de investigaciones dedicadas al desarrollo de las habilidades de los padres para el ajuste emocional infantil. Estos programas varían en función de su planteamiento, intensidad y ubicación respecto a donde se implementen (programas de visitas a casa, apoyo por teléfono, talleres de las habilidades de padres).

- De facetas múltiples, en el hogar y en la escuela, para niños en situación de riesgo moderado, donde se tratan las dificultades emocionales y de comportamiento en el hogar y en la escuela, en situaciones de riesgos antisociales y absentismo o abandono escolar, demostrando una notable eficacia en la reducción de dichos comportamientos y mejora de las habilidades sociales, emocionales y académicas.

3.3. *La autorregulación emocional*

Además de mejorar la comprensión emocional, el desarrollo emocional durante la infancia implica avanzar en el control y regulación de las propias emociones. A veces, los estados emocionales alcanzan tal intensidad que se vuelven perturbadores y son poco adaptativos. Durante los primeros años, los adultos tratan de regular y modificar estos estados del bebé, haciendo que sepa adaptarse y afrontar las diferentes situaciones con unas implicaciones emocionales reguladas y manejables. A medida que los niños crecen, este control externo de las propias emociones tiene que ir transformándose en un proceso de autocontrol, mediante el que los niños aprenden a evaluar, regular y modificar, si es preciso, sus propios estados emocionales (Palacios e Hidalgo, 1999:370).

Antes de los 6 años hay ciertos indicios de control emocional; a partir de esta edad, los niños parecen diferenciar de manera clara entre la experiencia emocional interior y la expresión externa de las emociones, siendo capaces de ocultar los sentimientos propios a los demás mediante la modificación de la expresión conductual externa. Además, a estas edades, también son conscientes de que alterar la apariencia externa no implica la modificación del estado emocional interno; si se quiere cambiar ese estado, será preciso aplicar determinadas estrategias más activas que van desarrollándose durante la infancia. Desde los 4-5 años es posible observar el empleo de ciertas estrategias para modificar un estado no deseado; el procedimiento más empleado consiste en tratar de cambiar la situación que provoca tal estado emocional por otra distinta que provoque un estado diferente, buscando, pues, una alternativa que lleve asociada una emoción positiva. Por ejemplo, coger un juguete y ponerse a jugar para cambiar un estado emocional de tristeza. Esta estrategia de distracción conductual va a seguir siendo empleada durante toda la infancia, pero de una manera más perfeccionada y, sobre todo, más consciente, ya que los niños mayores pueden comprender y explicar los procesos cognitivos que permiten que al distraerse con una actividad agradable se pueda <<apartar de

la mente>> una emoción negativa (Harris, 1989, citado por Palacios e Hidalgo, 1999:371).

Otra estrategia que emplean los niños cuando se ven desbordados por emociones negativas es pedir ayuda a otras personas. Hasta los 6-7 años, aproximadamente, los padres son la principal fuente de consuelo y apoyo a que se recurre en estas situaciones; a medida que los años van pasando, se va haciendo más probable que esas peticiones de ayuda, de consuelo y apoyo se dirijan a otros niños. El rol de los amigos es aquí muy importante.

Bibliografía

- Arnold, D. H.; Ortiz, C.; Curry, J. C.; Stowe, R. M.; Goldstein, N. E.; Fisher, P. H.; Zeljo, A. y Yershova, K. (1999). Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership, *Journal of Community Psychology*, 27(5), 589-598.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida, *RIE*, vol. 21-1, pp. 7-43.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- Davidoff, L. (1980). Introducción a la Psicología. McGraw-Hill: México.
- Fontaine, I. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. *Estudios pedagógicos*, 26, 119-126. Revista electrónica.
- González, H. y Miguel-Tobal, J. J. (1994). Datos experimentales versus clínicos en la investigación sobre hipnosis. *Psicothema*, 6, nº 1, 27-38.
- Herrera, F., Ramírez, M. I. y Roa J. M. (2004). El desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria (6-12 años). En Trianes, M. V. y Gallardo, J. A. (Coord.): *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 259-286). Madrid: Pirámide.
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (1999). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. (257-282). Madrid: Alianza.
- Himadi, W. G.; Boice, R. y Barlow, D. H. (1985). Assessment of agoraphobia: triple response measurement. *Behaviour Research and Therapy*, 23, 311-323.
- Himadi, W. C.; Boice, R. y Barlow, D. H. (1986). Assessment of agoraphobia II: measurement of clinical change. *Behaviour Research and Therapy*, 24, 321-332.
- Hugdahl, K. (1981). The three-systems model of fear and emotion: A critical examination. *Behaviour Research and Therapy*, 19, 75-85.
- Lacey, J. I. (1967): Somatic response patterning and stress: Some revisions of the activation theory. En M. H. Appley & R. Trumbull (Eds.). *Psychological stress*. (pp. 14-42). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ladd, G. W.; Kochenderfer, B. J. y Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68(6), 1181-1197.

- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: problems in treating a construct. En J. M. Shilen (Ed.), *Research in Psychotherapy* (pp. 90-103). Washington: American Psychological Association.
- Lang, P. J. (1971). The application of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behavior modification. En A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (pp. 75-125). New York: John Wiley & Sons.
- Lang, P. J. & Lazovick, A. D. (1963). The experimental desensitization of an animal phobia. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 519- 525.
- Lindsley, D. (1951). Emotion. En S. S. Stevens (Ed.), *Handbook of experimental psychology* (pp. 473-516). New York: Willey.
- Mcclelland, M. M.; Morrison, F. J. y Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- O'neil, R.; Welsh, M.; Parke, R. D.; Wang, S. y Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 290-303.
- Palacios, J. E Hidalgo, V. (1999). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (pp. 355-376). Alianza: Madrid.
- Paul, G. L. & Bernstein, D. A. (1973). *Anxiety and clinical problems: Systematic desensitization and related techniques*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Rachman, S. & Hodgson, R. (1974). Synchrony and desynchrony in fear and avoidance. *Behaviour Research and Therapy*, 12, 311-318.
- Renom, A. (Coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Praxis.
- Scherer, K. R. (1984b). Emotion as a multicomponent process: a model and some cross-cultural data. En P. Shaver (Ed.). *Review of personality and social psychology. Emotions, relationship and health*. Vol. 5, pp. 37-63. Beverly Hills, CA: Sage.
- Scherer, K.R. (1984a). On the nature and function of emotion: a component process approach. En K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.). *Approachs to emotion* (pp. 293-317) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scherer, K.R. (1986). Voice, stress, and amotion. En M.H. Appley & R. Turmbull (Eds.). *Dynamics of stress: Physiological, psychological and social perspectives. Plenum series of stress and coping* (pp. 157-179). New York: Plenum Press.
- Scherer, K.R. (1987). Toward a dynamic theory of emotion: The component process model of affective states. *Geneva Studied in Emotion and Communication*, 1, 1-98.
- Scherer, K.R. (1988). Criteria for emotion-antecedent appraisal: a review. En V. Hamilton, G. H. Bower & N.H. Frijda (Eds.). *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 89-126). Dordrecht: Kluwer.

- Scherer, K.R. (1992). What does facial expression express?. En K. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion*. vol. 2 (pp. 139-165). Chichester: Wiley.
- Scherer, K.R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: an expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.
- Scherer, K.R. (1997). Profiles of emotion-antecedent appraisal: Testing theoretical predictions across culture. *Cognition and Emotion*, 11, 113-150.
- Scherer, K.R. (1999). Appraisal theory. En T. Dalgleish & M. Power (Eds.): *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester: Wiley, pp. 637-663.
- Scherer, K.R. (2000). Emotions as episodes of subsystem synchronization driven by nonlinear appraisal processes. En M.D. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 70-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scherer, K.R. (2001). Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking. En K.R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 92-120). New York: Oxford University Press.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 756-763.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.