



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

EDUCACIÓN Y AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA INFANTIL

Autor/es

Victoria Jariod Nalvaiz

Director/es

Luis Carlos Delgado Pastor

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2014

Índice

Resumen.....	4
Introducción y justificación.....	5
Objetivos.....	6 - 7
Metodología.....	7
1 Toma de perspectiva: aproximación al concepto de emoción y su importancia en el desarrollo del niño. Regulación emocional y aprendizaje.....	8 - 16
1.1 ¿Qué es emoción? Aproximación conceptual.....	8 - 9
1.1.1 Delimitando la emoción: emoción, cognición y sentimiento.....	10 - 11
1.2 ¿Qué es la regulación emocional? Aproximaciones al concepto.....	11-13
1.3 La regulación emocional: motor de desarrollo y nuevas habilidades.....	14-16
2 El desarrollo afectivo del niño de 0 a 12 años.....	16-23
2.1 Momentos y etapas clave en el desarrollo emocional de los niños.....	16-20
2.1.1 Emociones básicas y autoconscientes.....	16-18
2.1.2 Evolución de la comunicación emocional.....	18-19
2.1.3 Evolución de la expresión emocional.....	19-20
2.1.4 El desarrollo de la autorregulación emocional.....	20
2.2 Complejidad del desarrollo emocional. Importancia del ambiente para la madurez emocional.....	21-23
2.2.1 Importancia y papel de la familia en el desarrollo emocional.....	21-22
2.2.2 Importancia de los iguales y la socialización para el desarrollo emocional.....	22-23
3 La Educación Emocional. Un reto para la escuela del siglo XXI. Justificación y análisis de la educación emocional como realidad educativa.....	23-49
3.1 Educación emocional, enseñanza y aprendizaje.....	23-33
3.1.1 Hacia un enfoque global de la educación emocional.....	23-26
3.1.2 Aspectos a considerar e la educación emocional infantil.....	26-31

3.1.3 Ejemplos de programas para trabajar las emociones con los niños de Infantil.....	31-33
3.2. Currículo y emociones. La competencia emocional.....	33-35
3.2.1 La propuesta de Castilla-La-Mancha.....	33-35
3.3 Mindfulness. Una nueva perspectiva del dominio y la regulación emocional, al servicio del aprendizaje.....	35-47
3.3.1 Una aproximación al concepto de Mindfulness.....	35-37
3.3.2 El vínculo entre Mindfulness y Aprendizaje. Beneficios del modelo Mindfulness.....	37-39
3.3.3 La experiencia Mindfulness como realidad educativa. Fundamentos y aportaciones de distintas experiencias en España.....	39-47
3.2.3.1 Aulas Felices.....	39-43
3.3.3.2 Escuelas Conscientes.....	43-47
3.4 El nuevo rol del profesor ante la educación emocional.....	47-48
4 Conclusiones y valoración personal.....	49-50
5 Referencias bibliográficas.....	50-55
Anexo 1.....	56-58
Anexo 2.....	59-61
Anexo 3.....	62
Anexo 4.....	63

Educación y autorregulación emocional en la etapa infantil.

- Elaborado por: Victoria Jariod Nalvaiz.
- Dirigido por: Luis Carlos Delgado Pastor.
- Depositado para su defensa el 12 de Diciembre de 2014.

Resumen

La relevancia de las emociones en el aprendizaje y desarrollo humano ha sido ampliamente constatada en las últimas dos décadas. Pese a que la inserción de la educación emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje está plenamente justificada, es un campo relativamente novedoso en el que aún quedan interrogantes por descubrir. ¿Qué es realmente una emoción? ¿Es lo mismo emoción y sentimiento? ¿Cuándo y cómo empezar a trabajar las emociones?

Este trabajo aborda una aproximación teórica al concepto de emoción con el objetivo de intentar definir y esclarecer un marco de trabajo óptimo para la educación emocional en la niñez. Con este propósito, se revisan aspectos fundamentales del desarrollo emocional del niño, la educación emocional en la escuela y algunas propuestas metodológicas nuevas que han surgido en los últimos años para educar los aspectos emocionales desde la etapa infantil.

Palabras clave

Emoción, Educación emocional, Educación infantil, Desarrollo emocional, Mindfulness.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación emocional, es un pilar irreemplazable para lograr un desarrollo integral óptimo, y así se refleja en la legislación vigente, como el Real Decreto 1630/2006 y la orden del 28 de Marzo de 2008, en la que se establece el currículo para la educación infantil en Aragón. Como futura docente, voy a pretender desarrollar en mis alumnos las capacidades afectivas, cognitivas, físicas y sociales. Por tanto, en mi formación considero necesario ahondar en el conocimiento del desarrollo emocional y de técnicas, programas y propuestas para educar las emociones desde las primeras etapas educativas.

Las emociones, y, por ende, la educación emocional, es un campo, dentro de la psicología, de reciente aparición. Los principales autores y teorías del siglo XX y XXI se han afanado en revisar e indagar en el término de emoción, con el fin de aportar evidencias y conclusiones que contribuyan a aclarar el término y su influencia en el desarrollo humano. Se han aproximado a una conceptualización de la emoción, y considero que resulta muy oportuno definirlas como tal, *aproximaciones*, pues, en la medida en que el concepto de emoción quedaba sesgado por una u otra teoría científica, no se alcanzaba una verdadera definición o conceptualización del término *emoción*. Es ahora, en más recientes revisiones y estudios, cuando, partiendo de todas las teorías y sus definiciones anteriores del concepto, se pueden hacer aproximaciones más definidas del término.

Es por esto que, a la hora de analizar la respuesta educativa en cuanto a educación emocional, es necesario partir de una aproximación conceptual del término *emoción*, que considere aspectos ya consensuados y otros en los que pueden existir distintas perspectivas según las distintas teorías. El objetivo es tomar perspectiva y delimitar más el concepto de emoción, como paso necesario para focalizar y analizar la realidad educativa en este campo.

OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo se enmarcan en un nivel teórico conceptual y abarcan la revisión de algunas propuestas específicas de educación emocional. Sin embargo, la revisión realizada no pretende ser exhaustiva, sino sólo destacar algunas opciones interesantes que existen en el panorama actual. A continuación recogemos tres objetivos generales del desarrollo del trabajo que son desglosados en otros más específicos.

1 Revisar el marco conceptual de la emoción relacionándolo con el aprendizaje y el desarrollo.

1.1 Definir características que determinan la emoción.

1.2 Justificar e indagar en la relación entre emoción y desarrollo.

1.3 Analizar repercusiones de la emoción en el aprendizaje, justificando su inclusión como un elemento más del mismo.

2 Delimitar el concepto de educación emocional y sus repercusiones en el ámbito escolar.

2.1 Definir objetivos y contenidos propios de la Educación emocional.

2.2 Exponer argumentos que justifiquen la importancia de la educación emocional para el desarrollo general, y para el aprendizaje.

2.3 Justificar la importancia de la escuela y el maestro como educador emocional.

3 Delimitar una metodología y pautas de trabajo para la educación emocional en la etapa Infantil.

3.1 Concretar las principales características psicoevolutivas de los niños de 0 a 12 años, en el plano afectivo.

3.2 Analizar distintas propuestas de intervención, de sus objetivos, contenidos y metodología.

3.3 Definir el concepto de Mindfulness, caracterizándolo.

3.4 Especificar beneficios constatados de Mindfulness, para valorar y justificar su adecuación para la educación emocional en Infantil.

METODOLOGÍA

Mi preferencia personal al plantearme este trabajo ha sido indagar, revisando distintos trabajos, en el campo de la educación emocional, ya que lo consideraba una carencia en mi formación durante la carrera. Por este motivo, decidí empezar por leer y contrastar distintos estudios y trabajos sobre el concepto de emoción, que me permitieran aclarar y profundizar en el concepto. Después, revisé distintos trabajos y propuestas sobre educación emocional en la etapa infantil, sacando puntos en común que me permitan clarificar aspectos clave y consensuados para la intervención, e intentando detectar y prevenir carencias. Finalmente, me documenté sobre cómo evolucionan las emociones, y el desarrollo emocional de los niños, sobretodo en las etapas Infantil y Primaria. Mi finalidad ha sido ahondar y detallar, en la medida de lo posible, cómo el ambiente, y la escuela como parte de ese ambiente, pueden estimular este desarrollo.

La metodología seguida en la elaboración de este trabajo, eminentemente teórico, se ha basado en la documentación y lectura de distintas fuentes, tanto artículos electrónicos y páginas web, como libros y manuales. Con este objetivo, se han consultado distintas bases de datos como Google académico y Dialnet, así como el catálogo de la biblioteca de la Universidad de Zaragoza. Con la pretensión de facilitar una mayor sistematicidad y obtener fuentes recientes, recurrió al sistema de alertas de Google académico. También se ha consultado el catálogo de recursos y la biblioteca del CPR 1 de Zaragoza, para poder adquirir una perspectiva sobre los recursos disponibles para el profesorado, y que a la vez me pudieran ser de utilidad. Desde la base de esta documentación, la finalidad ha sido, realizar una revisión y análisis críticos, que a través del contraste me permitan obtener un punto de vista propio sobre la situación de la educación emocional actual y sus posibles perspectivas de mejora. De este modo, el trabajo me capacita más para la aplicación, en mi futuro profesional, de propuestas de intervención emocional más globales, y coherentes con los estudios realizados en este campo.

1 TOMA DE PERSPECTIVA: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EMOCIÓN Y SU IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO. REGULACIÓN EMOCIONAL Y APRENDIZAJE.

1.1 ¿Qué es emoción? Aproximación conceptual.

Si se analiza este tema desde una perspectiva funcionalista, la emoción se entiende como un intento por establecer y mantener la relación entre el individuo y sus circunstancias cambiantes. Permitiendo comunicar estados internos a las personas significativas, asegurando así su cuidado, estimulando la competencia exploratoria, provocando respuestas adecuadas ante situaciones de emergencia y regulando la conducta. Así pues, se entienden como transacciones complejas con el medio (tienen lugar en contextos sociales y además se ven influidas por ellos), que se acompañan de cambios fisiológicos, faciales, posturales o conductuales (Cantón, Cortés y Cantón, 2011). En resumen, lo importante de la emoción es cómo afecta y es afectada por el medio circundante, que cobra, desde el enfoque funcionalista, un papel relevante.

Para Gross y Thompson (2006), la génesis de la emoción se da ante una situación que el individuo considera relevante, es decir, fruto de la interacción entre el sujeto (sus metas, pensamientos y afectos), con el medio, aparecerá una determinada emoción. Por tanto, la cognición y afectividad del sujeto son igual de importantes para el auge de una emoción.

Además, estos mismos autores, al hablar de emoción, la interpretan como un fenómeno multifacético, que, englobando a todo el cuerpo, va a suponer cambios en el comportamiento, la experiencia subjetiva y la fisiología central y periférica. Por lo tanto, estas dimensiones están al mismo nivel. Si bien, los autores advierten de la fuerte vinculación entre lo afectivo y la emoción, que puede llevar a usar indistintamente los términos emoción y sentimiento.

Guedes y Álvaro (2010, p.34), resaltan la complejidad del fenómeno emocional, lo que hace necesario incluir un enfoque sociológico. Por otro lado, en su análisis del concepto, parten de una clarificadora distinción entre emoción y cognición (y la relación entre ambos campos) así como entre emoción y otros estados afectivos. En cuanto a la distinción entre emoción y cognición, se ha abandonado la tendencia a dejar de lado las

emociones cuando se estudia el desarrollo cognitivo. Numerosos estudios (en Phelps, 2006. Citado por Guedes y Álvaro, 2010), especialmente centrados en la amígdala cerebral, han mostrado la influencia de las emociones en distintos procesos cognitivos, como la memoria. La emoción afecta a la memoria en su fase de codificación (interviene en la atención y percepción, pudiendo potenciarlas y ayudar a focalizarlas o dispersarlas y reducirlas) consolidación (interviene en el almacenamiento, pudiendo potenciarlo o inhibirlo) y en la reconstrucción subjetiva del recuerdo. Estos estudios han mostrado cómo, a partir del procesamiento y almacenamiento de reacciones emocionales, es posible modular el comportamiento cognitivo y social.

Por otro lado, también la cognición, el conocimiento de distintos estados emocionales y su discriminación en uno mismo y en los demás, ayudará en la interpretación de la manifestación de la emoción. Finalmente, estudios más recientes revelan que emoción y cognición mantienen una interrelación compleja, como el de Oatley, Keltner y Jenkins (2007), que se recoge en Guedes y Álvaro (2010). Ambos procesos no pueden ser analizados al margen del contexto cultural, que explica la forma de percibir y procesar la información del medio así como la manera de sentir y expresar estados emocionales. Es decir, la emoción es un fenómeno complejo que incluye, siendo igualmente importantes, procesos cognitivos y contextuales, estableciéndose una relación bidireccional entre ellos.

En cuanto a la diferenciación de emoción y otros fenómenos afectivos, especialmente los sentimientos, Guedes y Álvaro (2010) clasifican los estudios existentes al respecto en dos grandes grupos. En el primer grupo se encuentran los autores que separan y diferencian emoción y sentimiento, como Roberts (2003), que entiende que no todas las emociones son necesariamente sentidas, y que distingue el comportamiento emocional socialmente reconocido, y el sentimiento personal, que puede no serlo. En el otro grupo, se encuentran autores como Ryle (1971; citado en Guedes y Álvaro, 2010) quien no distingue emoción y sentimiento, sino dos formas de sentir unidas y que se necesitan una a otra. En cualquier caso, este es un campo en el que los científicos están lejos de llegar a consenso, tal como afirma Evans, (2003; citado en Guedes y Álvaro 2010).

1.1.1 Delimitando la emoción: Cognición, emoción y sentimiento.

En cuanto a la diferenciación entre emoción y cognición, Guedes y Álvaro (2010), destacan la dificultad de precisión por la naturaleza ambivalente de las emociones, que hace difícil marcar límites incluso entre una emoción y otra. Distintos autores como Roberts (2003), que mencionan estos mismos autores, y Marina (2000) han hecho una aproximación al concepto de emoción, separándola del sentimiento, y definiendo las características de ambos. Para Roberts (2003) no todas las emociones son sentidas, como cuando una persona da muestras de celos o envidia, pero no lo siente, y al preguntarle sobre si siente celos o envidia, no lo reconoce en sí misma. Luego, y a la luz de las reflexiones de estos trabajos, entiendo emoción y sentimiento como no equivalentes. Las emociones están relacionadas con cambios comportamentales y conductuales, visibles y que las manifiestan pero no garantizan la emergencia del sentimiento, que requiere un procesamiento, discriminar y dar nombre a una emoción (o estado interno, subjetivo) en sí mismo.

Por su parte, Marina (2000) define el sentimiento como:

Núcleo de la educación emocional, órgano de evaluación de lo que sucede, base de los estilos afectivos (mediante la conjunción entre temperamento y biografía) y como virtud y hábito del corazón que nos pone a salvo de las intermitencias de la emoción.

Por tanto, si bien tanto en la emoción como en el sentimiento se da una evaluación y procesamiento cognitivo, mientras en la emoción puede ser consciente o inconsciente, en el sentimiento se da mayor procesamiento consciente e, incluso, puede ser deliberado. Finalmente, Marina habla de sentimiento como “virtud y hábito” del corazón. Sin embargo, esta definición, desde mi punto de vista, no se puede generalizar a todos los sentimientos, como ocurriría, por ejemplo, con el odio.

Finalmente, Gross y Thompson (2006), diferencian la emoción de otros procesos afectivos, que engloban bajo el término general de *afecto*. Los autores consideran el afecto una supra categoría, el elemento más alto de una jerarquía que incluye el estrés, los estados de ánimo, los impulsos y las propias emociones, a las que distinguen de los demás. La diferencia entre emoción y estrés es que el estrés se refiere a procesos afectivos negativos mientras la emoción a positivos y negativos (Lazarus, 1993; citado

en Gross y Thompson, 2006). Esto significa que ambos (estrés y emoción) se sitúan como respuesta y reacción, ante un estímulo que el sujeto valora (dimensión cognitiva) como positivo o negativo, y que desencadena unos procesos afectivos. Por lo tanto, considero que la emoción es una consecuencia de lo cognitivo, de la valoración que el sujeto hace ante un estímulo. En cuanto a la distinción entre emoción y estados de ánimo, Parkinson, Totterdell, Briner y Reynolds (1996; citado en Gross y Thompson, 2006) establecen que las emociones suelen durar menos que los estados de ánimo. Además, tienen objetivos específicos definidos, desencadenando comportamientos relevantes para estos objetivos. Los estados de ánimo son más difusos y se inclinan más por la cognición que por la acción, tal como se recoge en Clore, Schwarz y Conway, (1994; citado en Gross y Thompson, 2006). Esta caracterización, en mi opinión, de nuevo resalta la estrecha relación entre cognición y emoción, que interactúan con un estímulo, con el ambiente. La relación de un estímulo con el objetivo o meta desencadena una emoción, que puede contribuir a la consecución del objetivo o no. Finalmente, con respecto a los impulsos, se pueden definir (en referencia al trabajo de Gross y Thompson, 2006) como procesos afectivos que tienen una fuerza que motiva, dirige y da vitalidad a la conducta (Ferguson, 2000). Sin embargo, las emociones son más flexibles y abarcan un mayor rango de metas posibles.

Partiendo de las distintas visiones de estas teorías, considero que es posible extraer *puntos de encuentro* que permitan elaborar un concepto más ajustado de emoción. Se observa que todas ellas establecen una clara diferenciación entre el elemento sensorial o perceptivo y el cognitivo, que procesa dichos estímulos sensitivos.

1.2. ¿Qué es la regulación emocional? Aproximaciones al concepto.

Izzedin y Cuervo (2009), entienden la Regulación emocional como “modulación y manejo de estados afectivos y emocionales para adaptarse a diferentes contextos, utilizando pensamientos y/o acciones específicas e incluyendo factores internos y externos en el proceso”. Es decir, para estas autoras, la regulación emocional engloba aspectos funcionales y cognitivos de la emoción. Regular implica modularlas, esto quiere decir reducir o incrementar su intensidad con respecto a un patrón previamente establecido, principalmente por pautas y criterios sociales y culturales, que permiten al individuo reconocer, valorar y juzgar su propia emoción, y su intensidad, como adecuada o inadecuada a la situación. En su definición, también hablan de *manejo*, que

entiendo como consecuencia lógica del valorar una emoción (haciendo uso de nuestro repertorio emocional) como apropiada o no a la situación. Es el resultado, por tanto, de combinar factores pragmáticos (en cuanto a lo social y lo cultural) y cognitivos, lo que lleva a intentar *adaptarse*, siguiente término incluido en esta definición. Por último, destacar que la definición reconoce la influencia de factores externos e internos, esto es, la regulación se plantea como resultado de la interacción y transacción entre la subjetividad y cognición del individuo con el medio.

Por otro lado, en el meta-análisis realizado por Webb, Miles y Sheeran (2012), se define la regulación emocional como “un conjunto de procesos automáticos y controlados, involucrados en la iniciación, mantenimiento y modificación de la aparición, intensidad y duración de los estados afectivos”. Es decir, de nuevo se hace patente la idea de conciencia y cognición en el dominio emocional. El individuo conoce sus estados emocionales, hace valoraciones y conjeturas sobre los mismos. Como resultado, estos estados emocionales son, primero controlados, y luego integrados y automatizados. Una aportación interesante es que hace referencia a los distintos momentos en que se desarrolla la emoción, pues la regulación es un proceso que debe influir sobre todos ellos, tanto desde su aparición y antes, como durante todo el proceso emocional.

Clemente y Adrián (2004), destacan la definición propuesta por Cole, Michel y Teti (1994) ya que permite aproximarse a la complejidad del concepto, pormenorizando la regulación de la emoción como procesos que van a influir en “los estados sentimentales internos, los procesos fisiológicos relacionados con la emoción, de las metas relacionadas y la conducta concurrente con la emoción, generalmente al servicio de conseguir un objetivo”. De esta definición me gustaría destacar el hecho de que se hace referencia al contexto, no sólo como factor que influye *sobre* la regulación emocional y la propia emoción, sino como influido *por* la misma regulación emocional, la relación entre ambos es bidireccional. Un ejemplo que me parece muy claro es cuando afrontamos y enfocamos de forma distinta una situación de conflicto o estrés al dejar que pase un tiempo, y la miramos con más calma y perspectiva. Esto no significa otra cosa que hacernos más capaces (con un estado interno de mayor calma) de *regular* nuestra ansiedad por el conflicto, y así, el mismo hecho (el mismo conflicto) nos parece

menor. La realidad objetiva externa es la misma, pero la regulación ha influido sobre la manera en la que la interpretamos.

Gross y Thompson (2006) situándose en una perspectiva funcionalista, también consideran la idea de los objetivos y metas del sujeto como elemento nuclear de la regulación emocional, que va a dar sentido a los procesos que esta desencadena. Además, al estar motivada por los objetivos personales de cada sujeto, no hay formas particulares de regulación buenas o malas (Thompson y Calkins, 1996; citado en Gross y Thompson, 2006), mejores o peores, sino que será la situación específica y el contexto personal los que determinen cuál es la técnica de regulación más adecuada. Por otro lado, y en mi opinión, muy vinculado con la importancia e influencia del contexto ya explicada, los mismos autores establecen, como rasgo nuclear de la emoción, la posibilidad de regular emociones positivas o negativas, profundizándolas, intensificándolas, manteniéndolas, o reduciéndolas, dependiendo de las metas del sujeto. Finalmente, otro aspecto que me parece muy relevante destacar, respecto a la importancia del contexto, es que estos mismos autores engloban, dentro de la regulación emocional, factores internos y externos. Esto otorga a la escuela y al docente, una gran importancia en el autocontrol y desarrollo emocional del pequeño.

Siguiendo con Gross y Thompson (2006), se puede decir que entienden la regulación emocional como un término ambiguo que puede referirse, bien a cómo las emociones regulan otros aspectos: pensamientos, fisiología, comportamiento, o bien a cómo se regulan en sí mismas. Por ejemplo, cuando una persona experimenta miedo, ante un estímulo que siente que le desborda, o que no cumple sus expectativas y le sorprende, su cuerpo puede reaccionar paralizándose o temblando, por lo que el miedo influye en su comportamiento. Pero también nos podemos referir, siguiendo con el mismo ejemplo del miedo, a cómo la persona regula el miedo en sí, consciente o inconscientemente, lo que puede modular dicho miedo o hacer surgir nuevas emociones que lo contrarresten. Gross y Thompson (2006) prefieren la segunda acepción, ya que, si se considera que una función primaria de las emociones es coordinar sistemas de respuesta, la primera interpretación de regulación se incluye y sobreentiende en el concepto de emoción. Se ha visto con anterioridad cómo las emociones pueden influir en los objetivos de los sujetos y sus reacciones consecuentes, por lo que coincido con estos autores en que coordinan, por sí, sistemas de respuesta.

1.3 La regulación emocional: motor de desarrollo y nuevas habilidades.

“La disposición emocional del alumno determina su habilidad de aprender” Platón.

La relación entre lo cognitivo y lo emotivo, tiene consecuencias definitivas para el desarrollo de la persona. Diversos estudios, como los de Guedes y Álvaro (2010) y el de Oatley, Keltner y Jenkins (2007), incluido en el primero, han mostrado la relación directa entre un adecuado control y manejo emocional y un mejor funcionamiento de distintas habilidades cognitivas como la atención, o la memoria. La neurociencia confirma cada vez más la importancia de las emociones en el correcto funcionamiento de la mente. Distintos estudios con enfermos a los que se extirpó el hipocampo (estructura central en el sistema límbico) mostraron que era la pieza más importante para las funciones de memoria, y personas con daño en los lóbulos frontales, que intervienen en la gestión de experiencias emocionales, mantenían intactas las funciones cognitivas pero desintegraban la personalidad y las funciones relacionales de utilidad vital tal como explicó García Carrasco, (2009).

Por otro lado, Webb, Miles y Sheeran (2012), realizaron un meta-análisis en el que se analizó en profundidad la eficacia de distintas estrategias de autorregulación derivadas del modelo procesual, delimitándose las siguientes estrategias, como modos de regular y tomar control sobre el estado emocional propio y de otros. En primer lugar, el uso de la atención (distracción, que puede ser *Activa positiva*, cuando las instrucciones dirigen explícitamente a los participantes a pensar en algo positivo que no sea la emoción focal o estímulos emocionales, tal como la definen Webb y colaboradores (2012) *Pasiva positiva*, cuando a los participantes se les proporciona un material y tareas que estimulen emociones positivas y les ayuden a no focalizarse en la emoción o estímulo emocional que se quiere evitar, pero no se les dan instrucciones explícitas de que se distraigan. *Activa neutral*, cuando se dan instrucciones que dirigen explícitamente a los participantes a pensar en algo neutro y no relacionado con la emoción que dirige su atención para que se distraigan y *Pasiva neutral*, cuando a los participantes se les proporcionan materiales o una tarea para que se distraigan (neutral y no relacionada con el estímulo o la emoción que centran su atención) pero no se dan instrucciones explícitas. Por otro lado, se incluye la concentración en los sentimientos (dirigir a los participantes para atender, centrarse, hacer juicios o revivir su experiencia emocional) en sus causas y consecuencias (dirigir a los participantes para pensar sobre las causas,

significados o consecuencias o las razones de sus sentimientos), o bien una mezcla de dos de los tipos de concentración descritos. Otra estrategia que se observó fue el cambio cognitivo, una revalorización que engloba la respuesta emocional, el estímulo emocional, la toma de perspectiva, o una mezcla de respuesta y estímulo. La modulación de la respuesta fue otra de las estrategias incluidas en el estudio (implicando la supresión de la expresión de la emoción, de la experiencia de la emoción, creencias sobre el hecho al que da legitimidad la emoción, o el conjunto de las anteriores).

Webb, Miles y Sheeran (2012) también encontraron que la naturaleza de la emoción influye en la eficacia de la regulación emocional (la intensidad y duración entre emociones varía. La tristeza, por ejemplo, presenta una duración mayor que otras). Además, las emociones positivas son más fáciles de regular que las negativas, tal como mostraron Verduyn, Delvaux, Van Coillie, Tuerlinckx y Van Mechelen (2009; citado en Webb et al., 2012). Estas comprobaciones reflejan, una vez más, la influencia mutua entre lo emocional y lo cognitivo. Ante cada emoción, las reacciones neurofisiológicas son distintas, y es el conocimiento sobre las mismas y sus efectos, lo que dotará al individuo de recursos para afrontarlas con mayor éxito, dándole un papel activo sobre su propio estado emocional.

Varios estudios a lo largo de las últimas décadas han reflejado la relación entre lo emocional y su regulación, y las habilidades sociales. Eisenberg, Spinrad y Smith (2004) muestran, por un lado, la relación positiva entre la regulación de la atención y la interacción adecuada con los iguales en los centros escolares, y por otro, la correlación entre regulación de la atención, la conducta prosocial y los bajos niveles de problemas externalizantes. También es relevante el estudio de Kochanska (1995), que demuestra que el control inhibitorio de las acciones, en respuesta a deseos o incitaciones, favorece la comprensión y utilización de reglas sociales y morales. En suma, favorece la competencia social y la aceptación de los demás. Es decir, el ser consciente del propio estado emocional, conocerlo y saber responder ante él, es un factor clave y requisito para dotar al pequeño de habilidades y competencia social.

Por otro lado, el desarrollo emocional está estrechamente relacionado con el fomento y desarrollo de la moral en el niño. Marulanda (2012) revisa diversos estudios que lo reflejan, como el de Eisenberg (2000) y el de Hoffman (2002). Sin embargo, estos

estudios se basan en la idea de que, sólo cuando empieza a experimentar emociones complejas o secundarias (como la vergüenza, la empatía o la culpa), el sujeto es capaz de actuar conforme a principios morales. La importancia de las emociones en lo moral también se refleja en la aparición y desarrollo de la empatía, que evoluciona, desde el llanto paralelo, pasando por la identificación, hasta alcanzar la verdadera empatía, tal como explican Cantón y colaboradores (2011). La empatía es definida por Marulanda (2012) como “la respuesta afectiva derivada de la comprensión de los estados emocionales y condiciones de otros, guardando similitud con aquello que la otra persona siente o puede llegar a sentir”.

2 LA EVOLUCIÓN DE LAS EMOCIONES. EL DESARROLLO AFECTIVO DEL NIÑO DE 0 A 12 AÑOS.

2.1 Momentos y etapas clave en el desarrollo emocional de los niños.

En este apartado, se exponen hitos del desarrollo afectivo de los niños, atendiendo a distintas dimensiones de la competencia emocional. En primer lugar, se atiende a la división de las emociones en básicas y secundarias o *autoconscientes*, explicando cómo evolucionan unas y otras. Después, se aborda la evolución de la comunicación emocional, marcada por la aparición y evolución de la especificidad referencial y emocional. Para lograr una buena comunicación emocional, resulta esencial una correcta expresión de las emociones, que será el siguiente apartado que se presente, y que se ve influida por el reconocimiento de las expresiones de otros y por el conocimiento de las reglas de expresión emocional. Finalmente, se abordará cómo evoluciona la autorregulación emocional.

2.1.1 Emociones básicas y autoconscientes.

A la hora de analizar el desarrollo y evolución emocional de los niños, hay que tener en cuenta, tal como recogen Cantón y colaboradores (2011), que las emociones se pueden agrupar en dos grandes clases: primarias (como la alegría, el asco, el interés, la cólera, la sorpresa o el miedo) que están programadas biológicamente y que, por tanto, en muchos casos están ya presentes desde el nacimiento, y van surgiendo hasta los 6 u 8 meses, y las secundarias o *Autoconscientes* (como la vergüenza, la empatía o la culpa), que aparecen a partir de los 18/24 meses, cuando, y teniendo en cuenta lo expuesto por

Saarni y colaboradores (2006), los niños son conscientes de los estándares y de las reglas que se espera que sigan. Las emociones secundarias son más tardías porque suponen, en palabras de Cantón y colaboradores (2011) “la interacción de procesos cognitivos y afectivos”, discriminando entre el *yo* y el *otro*, y elaborando un *yo objetivo*.

Según Giménez-Dasi (2008), a partir de los 18-24 meses, los niños son capaces de hablar de las emociones, de identificar y etiquetar algunas básicas. Es decir, ya reconocen sus características y manifestaciones principales, sus causas y consecuencias. También se interesan por las emociones de los demás. Esto, desde mi punto de vista, implica abstracción para salir de sí, y entender que los demás sienten como él. Otro logro muy importante en el desarrollo emocional es comprender que en una situación se den emociones de valor opuesto (desde los 10 años). Una de las emociones básicas es el miedo, aparece antes de los 6 o 7 meses, bien por un suceso inesperado, bien por un estímulo condicionado por una experiencia dolorosa previa. Cantón y colaboradores (2011; citando a Kagan, 2008) entienden que el bebé atribuye el miedo sin un sentimiento consciente o interpretación simbólica, sólo por la relación entre un suceso y la conducta consiguiente. En la segunda mitad del segundo año, aparecen dos miedos universales, ansiedad por la separación y ante los desconocidos. A los 2-3 años, aparece el miedo a la desaprobación y el castigo, debido a que tienen más conciencia de sus sentimientos y de que sus cuidadores castigan ciertas acciones. Al alcanzar los 3 años, se da también en situaciones en que no ha habido castigo previo (en mi opinión, porque ya han interiorizado la realidad del castigo, sus causas y consecuencias). Resulta especialmente relevante que, a los 6 años, en palabras de Cantón y colaboradores (2011; que citan a Kagan (2008), el niño ya entiende que pertenece a determinadas categorías sociales y sentirá miedo ante conductas que no interprete y entienda como propias de esas categorías. En mi opinión, esto es porque se compara y se identifica con otros, viendo similitudes, y por eso entiende las categorías o grupos sociales y su pertenencia a una. Por eso, si una conducta no le encaja con las que ya ha interiorizado y anticipa como propia de una categoría, siente miedo.

Respecto a las emociones secundarias, a partir de los 3-4 años identifican las emociones autoconscientes (Giménez-Dasi, 2008). Sobre los 4-5 años se produce un logro importante: El niño empieza a vincular el plano cognitivo y afectivo, cuando entiende que los otros tienen intenciones, creencias y deseos propios, que actúan de

acuerdo con ellos y que la emoción es, muchas veces, consecuencia de los mismos (Giménez-Dasi, 2008). Al crecer, sus inferencias y anticipaciones sobre lo que el otro siente se hacen más exactas. Entre los 3 y 6 años, combinan las expresiones faciales con las situaciones para comprender la experiencia emocional y, si son contradictorias, optan por la señal más clara. Identifican con más claridad las causas de las emociones negativas, con la diferencia de que los más pequeños las atribuyen a los deseos y necesidades, mientras los mayores utilizan los rasgos de personalidad. Desde mi punto de vista, esto se debe a que los pequeños se rigen por elementos concretos y sensibles, mientras los mayores tienen más capacidad de abstracción. Haciendo referencia al trabajo de Santrock (2007), entre los 6-11 años se dan importantes avances. Mejora su comprensión de las emociones autoconscientes y su capacidad para eliminar u ocultar sus reacciones emocionales negativas. Debido, en mi opinión, a que tiene más interiorizados conocimientos emocionales y sociales sobre cuando expresar ciertas emociones y las maneja con más agilidad. Sin embargo, es a los 10-12 años cuando utilizan y comprenden totalmente las emociones autoconscientes.

2.1.2 Evolución de la comunicación emocional.

Una de las razones que justifican la educación emocional desde etapas tempranas es que los niños, prácticamente desde el mismo momento del nacimiento, y durante las primeras semanas, establecen ya una comunicación emocional. Este es pues, uno de los primeros hitos emocionales que el niño alcanza. Cantón y colaboradores (2011; citando a Saarni y colaboradores (2006) afirman que durante las primeras 4-6 semanas son reacciones rudimentarias, como por ejemplo, el llanto contagioso. A los 2-3 meses, empiezan a anticipar y esperar una respuesta a sus reacciones y, si no se produce, pierden interés y reducen su afecto positivo. A los 5 meses, debido a que tienen un repertorio suficiente, pueden asociar un mensaje acústico con otros antecedentes parecidos, sus expresiones y contexto que le acompañan, y adjudicarle un significado emocional. A los 9-18 meses se producen comunicaciones gestuales referenciales (sobre un tercer suceso). Desde mi punto de vista, implican capacidad de abstracción y simbolismo, para vivir *en propia piel* una experiencia no presente en el momento y contexto inmediatos, y reaccionar con una expresión acorde. Cuando el niño alcanza los 10-14 meses, la comunicación emocional se convierte en ayuda para la regulación.

Entiende las causas, y anticipa las consecuencias de señales emocionales, lo que le permite regular su conducta en función de lo que entiende que se espera de él.

A los 12 meses, el niño ya entiende la especificidad referencial. Cantón y colaboradores (2011; citando a Mumme y Fernald, 2003), lo explican como enlazar las señales emocionales de otros, con metas o sucesos específicos, y buscar activamente esas señales, para establecer el significado afectivo de un objeto o suceso. A esta edad también empiezan a compartir de manera intencionada afecto. Esto, desde mi punto de vista, significa que entiende y anticipa que los objetos y sucesos provocan respuestas determinadas, que le van a ayudar a entender el valor emocional de los mismos. Entre los 16 y 18 meses, adquieren la especificidad emocional, esto es, en palabras de Saarni y colaboradores (2006), responder de forma distinta a diferentes señales emocionales de la misma valencia. Considero que tienen un mayor conocimiento y experiencia emocional, que les permite discriminar distintas señales emocionales, asociándolas con sus causas y anticipando lo que el otro espera con cada una, respondiendo en consecuencia.

2.1.3 Evolución de la expresión emocional.

Desde el momento del nacimiento los niños expresan emociones. Hasta el mes, aparece la sonrisa Neonatal y temprana. Según Cantón y colaboradores (2011) aparece físicamente antes de integrarse en patrones cognitivos y de interacción social, que indiquen un disfrute emocional. Sin embargo, la considero muy necesaria y un requisito, para entender y anticipar las reacciones de los demás y para comprender también reglas y patrones de expresión emocional, observando cómo le responden los adultos de referencia. Entre las 4 y 8 semanas, los bebés, ya emiten la sonrisa social. Lo considero un hito muy importante, ya que implica que el niño anticipa las respuestas del otro a su sonrisa, y las busca, no es una simple reacción refleja o imitación. El llanto es el otro mecanismo fundamental que tienen los bebés para expresar sus emociones. Al principio, hasta los 6 meses, es reflejo. Desde los 6 meses, se vuelve intencionado. Debido a la maduración del sistema nervioso, que produce un mayor control sobre las cuerdas vocales, y el niño aprende a controlarlo y utilizarlo para llamar a la madre (anticipando su reacción y respuesta sabe que, aunque en ese momento no esté físicamente a su lado, sí está presente, y acudirá). En lo que respecta al conocimiento de las reglas de expresión emocional, es a partir de los 6 años cuando son conscientes de la privacidad de su experiencia emocional. Ocultan conscientemente sus verdaderas emociones,

comprendiendo que con esa conducta pueden engañar al otro. Desde mi punto de vista, prevalece muchas veces lo cognitivo, las metas e intenciones que tiene el niño, que le llevan a ocultar sus afectos si considera que puede no ser beneficioso, o que es mejor no hacerlo.

El niño, va a ir evolucionando también en su reconocimiento de las expresiones emocionales y faciales de los otros. Ya con 3 meses, los bebés se muestran atentos y reaccionan apropiadamente cuando observan distintas manifestaciones emocionales. En mi opinión, esto es porque empiezan a asociar expresiones emocionales con sus causas, debido a experiencias previas. Este proceso de reconocimiento es gradual, tal como afirman Cantón y colaboradores (2011) y, citando a Scrimin y colaboradores (2009) la felicidad es la emoción que se reconoce antes, y con más exactitud, seguida de la tristeza y de la cólera y después, de la sorpresa o del miedo. Citando a Thomas y colaboradores (2007), el reconocimiento facial de emociones negativas continúa hasta la edad adulta. El reconocimiento de la felicidad y del miedo mejoraba entre los 4 y los 9 años, el de la cólera entre los 4 y los 12 años y el de la tristeza entre los 4 y 15 años.

2.1.4 El desarrollo de la autorregulación emocional.

En lo que respecta a la Autorregulación emocional, al principio serán los estímulos internos y externos los que determinen las reacciones del bebé, quien va a depender de los cuidadores para regular sus emociones. Es a partir de la Fase de control (desde 9-12 hasta 18-24 meses) cuando desarrolla estrategias para disminuir su excitación y no se limita a reaccionar. Desde los 18-24 meses, intenta controlar las acciones de las personas o los objetos que le molestan, por lo que considero que podrá anticipar causas y consecuencias. En la etapa escolar, los preescolares pueden enumerar y hablar de diversas estrategias constructivas de regulación emocional. Y en la infancia media, según Cantón y colaboradores (2011) los niños adquieren una concepción psicológica de la regulación emocional y usan estrategias mentales para regular. Es decir, entiendo que son conscientes de que ellos mismos pueden regular sus emociones, usando determinados pensamientos, son mucho más autónomos. Es a los 8-10 años cuando se consolida la regulación emocional.

2.2 Complejidad del desarrollo emocional. Importancia del ambiente para la madurez emocional.

2.2.1 Importancia y papel de la familia en el desarrollo emocional.

Los padres se han reconocido como primeros agentes educativos y socializadores de los hijos. Establecen con ellos las primeras relaciones y feedbacks, constituyendo un importante estímulo para el desarrollo afectivo del niño, si bien, también se ha estudiado el carácter bidireccional del estilo parental. Las prácticas educativas paternas pueden ser causa, pero al mismo tiempo consecuencia, de los distintos problemas en el desarrollo de los hijos, teniendo como referencia el trabajo de Franco, Pérez y De Dios (2014) que citan a Palacios (1999). En cualquier caso, distintos estudios citados por Franco y colaboradores (2014) han delimitado rasgos del estilo de crianza que influyen en el desarrollo emocional del niño. En primer lugar, Steinberg (2001) concluyó que los niños criados en hogares autoritativos, que se caracterizan por un alto grado de afecto y firmeza, son menos propensos a manifestar trastornos de tipo interno en el niño (como ansiedad, estrés, altos grados de vergüenza y culpa...) Así pues, entiendo que son los límites claros y la coherencia con las normas establecidas (que son referencia y guía para los niños) así como el afecto (dándoles confianza y seguridad) las claves para prevenir la aparición de problemas internos. García y Román (2005) y citados en Henao y García (2009), encontraron que los padres y madres que presentaban estructuras de autoridad equilibradas, generaban en sus hijos/as un incremento en los niveles de Autoestima. Richaud de Minzi (2005), citados también por Henao y García (2009), reflejaron que los padres democráticos suponían menores probabilidades de generar en sus hijos depresión y soledad. Los niños alcanzaban niveles de comprensión y empatía más altos, mientras que los padres que utilizaban acciones punitivas generaban inseguridad, sentimientos de abandono y estados de depresión.

La relación entre el estilo parental y las conductas del niño es directa, tal como mostró Isaza (2012), que muestra que un estilo de crianza basado en el afecto y en el control inductivo favorece el desarrollo de conductas socialmente adecuadas. Así, muestra resultados como que la agresividad, la hiperactividad, los problemas de atención, la depresión, el retramiento y la somatización descienden con disciplina alta mientras que las habilidades sociales se incrementan. En cuanto al afecto, muestra que un grado bajo de afecto reduce las habilidades sociales.

Otra variable a tener en cuenta al analizar la influencia parental en el desarrollo emocional del niño es su compromiso con la crianza. Los progenitores menos comprometidos perciben más agresividad, hiperactividad, reactividad emocional, retramiento y conducta agresiva, así como menores habilidades sociales. También hay que tener en cuenta la Autonomía, ya que los progenitores que la favorecen perciben un menor retramiento. Citando el estudio de Pereira y colaboradores (2014), (en que se analizaba la correlación de la ansiedad parental con la de los hijos) Franco y colaboradores (2014) tienen en cuenta otros factores como son la ansiedad materna y la sobreprotección. En mi opinión, diversas causas podrían explicar esta relación. Fundamentalmente, el hecho de que la madre, va a ser un modelo de conductas para los hijos. Además, el niño en las primeras etapas va a elaborar su autoconcepto en base a las reacciones de sus progenitores hacia él. Si éstos le sobreprotegen, opino que pueden transmitir expectativas bajas, contribuyendo a un autoconcepto del niño mal ajustado. Cantón y colaboradores (2011) incluyen otros dos factores con gran influencia en la madurez emocional del niño. Son las creencias de los padres sobre las emociones y las conversaciones padres-hijos. Cuando los cuidadores valoran la educación en el uso del lenguaje emocional, es más probable que conversen con los niños sobre sus emociones, y que éstos desarrollen una mayor comprensión emocional. En cuanto a las conversaciones, citan a Garner y colaboradores (2008), que mostró que ayudan al niño a desarrollar un diálogo interno sobre la experiencia emocional que le sirve para comprender y regular sus emociones y conducta.

Considerando todos estos factores, coincido con Franco y colaboradores (2014), que, en referencia al trabajo de Steinberg (2006), proponen el modelo Autoritativo o Democrático, que combina de manera adecuada los niveles de afecto/apoyo emocional y de control/disciplina, en la línea del trabajo de Henao y García (2009).

2.2.2 Importancia de los iguales y la socialización para el desarrollo emocional.

Cantón y colaboradores (2011) nombran dos ejes fundamentales por los que la relación con los iguales influye en una mayor competencia emocional. Por un lado, las actividades que realizan conjuntamente con sus compañeros les exigen un mayor manejo emocional, debido a que tienen que coordinar sus respuestas con las de los compañeros, regular sus sentimientos, para expresarlos en el momento y grado adecuados respecto al grupo y sus metas, y mostrarse atentos y sensibles a los

sentimientos del otro. Todas estas habilidades requieren, en mi opinión, ser conscientes de que los otros tienen emociones y objetivos, igual que él (es decir, el niño tiene interiorizados experiencias y conocimientos emocionales que generalizan a otras personas). El otro eje es el Juego Simbólico, que da al niño la posibilidad de explorar las emociones negativas, de vivirlas y ensayar respuestas de un modo seguro, en cuanto que no van a tener unas consecuencias. Por tanto, el juego posibilita reflexionar y repasar estrategias de autorregulación.

Mención aparte, por su relevancia, merecen las amistades. Los mismos autores justifican su importancia, ya que proporcionan sentimientos de bienestar y validación, que, a su vez, afectan fuertemente al desarrollo del autoconcepto. En mi opinión, el niño, que al principio no tiene un autoconcepto desarrollado, refleja su imagen en las reacciones de los demás, y sus respuestas y reacciones le ayudan a tener una imagen más ajustada de sí mismo. Cantón y colaboradores (2011; citando a Bukowski (2009), muestran la correlación entre amistad, comprensión social (emociones y relaciones), las habilidades de resolución de conflictos y la comprensión y sensibilidad moral.

3 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL. UN RETO PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI. JUSTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO REALIDAD EDUCATIVA.

“El aprendizaje ideal se realiza con la cabeza, el corazón y las manos” Pestalozzi

3.1Educación emocional, enseñanza y aprendizaje.

En este apartado, se plantea un concepto complejo y global de emoción, que considera tanto al niño, y su subjetividad y mundo interior, como el entorno que le rodea. Se exponen las aportaciones de distintos autores, constatando que, si bien algunos indagan más en una dimensión que en la otra, al final, en todos se puede observar la necesidad de una interrelación entre ambas. A modo de resumen y aclaración, los contenidos se presentan también en un mapa conceptual, en el Anexo 4.

3.1.1 Hacia un enfoque global de la educación emocional.

Bisquerra (2009), definió la educación emocional como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias

emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida...de aumentar el bienestar personal y social". Es pues, un proceso "continuo y permanente", es decir, intrínseco en el proceso educativo, presente en sus distintos momentos y áreas, abogando por la transversalidad. Bisquerra entiende las competencias emocionales como base sobre la que construir el desarrollo. Por lo que considero que serán un punto de partida para la intervención, que redundará en capacitar al alumno para la vida, y en su bienestar.

Reforzando la idea de una educación emocional transversal y global defendida por Bisquerra (2009), Silvia Palou (2013) se refiere a la dimensión emocional del niño como "un motor complejo, tejido conjuntamente, y cuyas piezas no se pueden separar." Por lo tanto, para propiciar que el motor avance, debemos conseguir que todas las piezas estén sanas, se adapten y se acoplen. La autora considera esta adaptación y acoplamiento, clave del funcionamiento emocional. Al hablar de motor *complejo*, Palou no sólo se refiere al mundo subjetivo y diálogo interno del pequeño, sino que, de este motor, también forman parte el entorno social (familia y amigos) y la *sensibilidad estética* (la cultura, un sistema de valores y creencias). Es decir, el éxito emocional dependerá de interacciones satisfactorias entre la subjetividad del niño (emociones, sentimientos y pensamientos) y su entorno. Esto sitúa a la escuela y maestros en un papel protagonista, y la misma autora define varias dimensiones a tener en cuenta en la intervención.

Diamond (2012) definió una serie de principios que pueden guiar la intervención en el aula para el desarrollo de las funciones ejecutivas y la competencia emocional, pues la relación entre ambas ha quedado constatada, citando a Moffitt y colaboradores (2011). En primer lugar, aquellos que más necesitan mejorar, son los que más se benefician (como recogen Flook et al. 2010; también citado en Diamond, 2012). Esto significa que nuestro programa tendrá como base, y partirá, de las características de aquellos niños con más dificultad, habrá que detectar sus carencias y comenzar por ellas. Además, nuestra intervención será global y secuenciada, habrá que trabajar varios componentes de las funciones ejecutivas y, poco a poco, incrementar la complejidad. En este sentido, Willis y Dineheart (2013), afirman que el desarrollo de las habilidades de autorregulación es jerárquico y complejo. Los niveles más altos de autorregulación (metacognición) dependen del desarrollo exitoso de habilidades más básicas en edades

más tempranas. Esto implica que el programa de intervención deberá ser concretado en pequeñas habilidades y objetivos, secuenciados en consonancia con las posibilidades de los niños en cada momento. La repetición, va a ser otra clave ya que, tal como han reflejado diversos estudios (Diamond et al., 2007 y Lillard y Else-Quest, 2006; reflejados en Diamond, 2012), los currículos escolares han mostrado mejorar el entrenamiento en Funciones Ejecutivas y *desafiar* (entendido como estimular, exponiéndoles a cierta dificultad) las funciones de los niños a lo largo del día, *incrustándolas* en todas las actividades. De este modo, se propiciaría (y esto es muy positivo) la variedad en contenidos y tipo de actividad de la intervención. Por tanto, y en la misma línea de lo propuesto por Sánchez (2011) el programa estará insertado en la programación general, lo que permitirá trabajar las habilidades a lo largo de distintos momentos en el día, y con variedad de contenidos relacionados con la materia o un centro de interés, no específicamente.

Estos principios, van a ser la base, y se van a concretar, en unos objetivos, Esta apuesta por una intervención más global, se va a reflejar en los objetivos, que Bisquerra deriva de uno principal (el desarrollo de competencias emocionales), y serán: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, denominar a las emociones correctamente, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, subir el umbral de tolerancia a la frustración, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida. En mi opinión, es positivo partir de una mayor comprensión y conocimiento emocional (de sus causas y consecuencias), ya que repercutirá, por un lado, en una mayor comprensión de las de los demás, incrementando las habilidades sociales y, por otro, en una mayor regulación, que, considero, englobaría otros objetivos como la tolerancia a la frustración, generar emociones positivas, desarrollar la automotivación...

También va a ser importante guiarse por una metodología coherente con estos principios y objetivos, que nos ayude a alcanzarlos. Bisquerra, partiendo de distintos modelos teóricos (Bandura, 1977 y Hawkins, 1997) hace una apuesta por una metodología práctica y dinámica (con técnicas como el role-playing, la introspección y la relajación), en la que es clave crear un clima de confianza, que propicie el intercambio de experiencias. Además, opino que es una metodología coherente con los

objetivos propuestos. Para conocer las propias emociones e incrementar la autorregulación y motivación puede ser muy positivo aplicar técnicas de relajación, y que inciten la reflexión, ya desde Infantil. Para identificar las emociones de los demás y desarrollar actitudes positivas ante la vida, pueden ser muy útiles dinámicas de grupo y dramatización, donde el niño observe otros modelos de conducta.

Finalmente, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, necesitamos de una evaluación que nos aporte datos sobre la medida en que se han conseguido los objetivos y que ayude en la mejora de la enseñanza-aprendizaje. Bisquerra (2009), apuesta por “la conveniencia de evaluar competencias desde una perspectiva ecológica y sistémica, ligada a la realidad del contexto”. Se destacan técnicas como la Evaluación 360º, el Portafolio, la Evaluación entre iguales y la observación del comportamiento. Es decir, en coherencia con el modelo global de intervención por el que se apuesta, Bisquerra (2009) defiende una evaluación también global, insertada en la realidad educativa, que evalúe en distintos momentos y espacios del día a día, y con la participación, si es posible, de distintos agentes (uno mismo, compañeros, el profesor...).

3.1.2 Aspectos a considerar en la educación emocional infantil.

En el siguiente apartado, se exponen las propuestas de distintos autores sobre aspectos a incluir y tratar en la educación emocional infantil, analizándolas desde el prisma del concepto global de educación emocional expuesto anteriormente.

Considerando esta complejidad y globalización, las dimensiones de intervención que Palou (2013) recoge en su propuesta son, primeramente, las *Relaciones de vida cotidiana*, que son situaciones óptimas para establecer lazos de afecto, para que el niño experimente sus posibilidades y deseos, y se conozca. También se incluye el *Juego simbólico*, que permite al niño revivir sus relaciones y experiencias afectivas, sin sentirse juzgado por el entorno. Desde la escuela se debe estimular, creando momentos y materiales que le provoquen aquellas emociones que menos domina, ayudándole a exteriorizar su vida interior. En la etapa infantil, el niño descubre sus *Emociones primarias*, (Amor, tristeza, alegría, rabia y miedo), que también se incluyen en esta propuesta. Otro aspecto importante son los *Tiempos y ritmos de acogida*, ya que, en palabras de la autora, “los horarios expresan una manera de entender el mundo y transmiten una escala de valores, en la planificación y distribución se plasman y

concretan las concepciones educativas.” Más aún, se definen una serie de aspectos temporales con significado emocional, como son: el silencio (en especial, los cambios de actividad, se consideran momentos óptimos para compartir vivencias con los compañeros, y la maestra tiene una ocasión para trabajar la socialización, revisando en cada cambio las demandas que se hace a los niños, previendo y estableciendo rutinas). Se trata de racionalizar el tiempo, haciendo los cambios necesarios pero aprovechándolos. La espera, se considera un aspecto importante del tiempo, que va a permitir trabajar la autorregulación, la empatía y el respeto por los demás. Considero que, ya desde etapas tempranas, se puede, y es positivo, trabajar la reflexión, que, tal como dice Palou (2013) “permite recuperar la serenidad después de un estado emocional intenso, además de poder repetir e interiorizar experiencias”. Desde mi punto de vista, con la reflexión se da tiempo al niño para interiorizar sus vivencias, lo que redunda en mayor autoconocimiento y autonomía. Puesto que la psicología evolutiva nos muestra que desde muy pronto el niño expresa sus estados y necesidades emocionales y, desde la etapa infantil, empieza a comprender las causas y consecuencias de sus emociones básicas, me parece coherente incluir momentos en que pueda profundizar en estos descubrimientos por sí mismo. Finalmente, el ritmo hace referencia a considerar las diferentes intensidades y duración de las propuestas y, tal como expresa la autora, “acordando objetivos asumibles y revisándolos, aceptando diferencias y su tratamiento diferente si fuera necesario.” Otro aspecto que se tiene en cuenta en esta propuesta son las *Vivencias compartidas y en grupo*, se trata de crear vínculos, con una doble finalidad. Por un lado, facilitar el conocerse, a uno mismo y a los demás, y por otro, vivificar, que, en palabras de Palou, es *sentir en la piel* la emoción que se está trabajando. Finalmente, se incluyen en esta propuesta los *Símbolos personales y el imaginario colectivo*. Su importancia radica en su función como mediadores entre el ambiente y la cultura, y cada persona. Conocerlos y dominarlos implica el trabajar también la regulación emocional, y va a fomentar la empatía. En suma, se trata de una propuesta global de intervención, que da respuesta a un concepto complejo del mundo afectivo de la persona, actuando sobre distintas dimensiones interrelacionadas. A diferencia de otras propuestas y trabajos que han indagado en la educación emocional, considero que aporta una concreción del marco teórico (explicado, en mi opinión, de manera concisa), mediante ejemplos de actividades y pautas para la etapa Infantil.

Además de unos contenidos específicos, que serán las emociones primarias (amor, tristeza, alegría, rabia y miedo) estas dimensiones engloban, transversalmente, toda nuestra intervención educativa, mediante las relaciones de vida cotidiana, creando situaciones óptimas para crear lazos de afecto y el juego simbólico. La esencia de este modelo de intervención de Palou coincide con el de otra autora importante, Begoña Ibarrola (2009).

Ibarrola (2009) establece como ejes y principios de la educación emocional las *4 competencias de la inteligencia emocional*, subdivididas en habilidades. El punto de partida es la *Conciencia emocional* (lo que se pretende conseguir con esta competencia es ser consciente de las propias emociones. Identificarlas correctamente y ponerles nombre, pudiendo comunicarlas de forma verbal y no verbal). La *Regulación emocional* (que hace referencia a las estrategias de autocontrol emocional, la expresión adecuada de emociones y la tolerancia a la frustración). Otra competencia es la *Autonomía emocional* (que se considera resultado de la autoestima, automotivación, actitud positiva y optimismo). Finalmente, la *Competencia social* implica comunicación y escucha, empatía, asertividad y poder solucionar conflictos con autonomía. Es decir, se parte de trabajar el autoconocimiento mediante la conciencia emocional, como base que fomentará la regulación y la autonomía, contribuyendo a conseguir mayores habilidades sociales. Considero que una aportación importante de esta propuesta de Ibarrola (además de ser una propuesta global de intervención), es su enfoque práctico, que incluye explícitamente aspectos como la solución de conflictos. Se trata de dar al niño herramientas, por lo que es una propuesta insertada en la realidad, y que considera los centros de interés del niño, preparándolo para su vida.

Desde mi punto de vista, el trabajo de Rees (2010), refleja muy bien la necesidad de una educación emocional global. Se centra en el bienestar emocional, partiendo de definir varios elementos apropiados para un programa de intervención, adaptándolos a nuestros alumnos. Estos elementos engloban tanto la subjetividad y mundo interior del niño (autoconciencia, seguridad emocional, funciones ejecutivas y buena salud mental) como su interacción con los demás (percepción y uso de las relaciones, comunicación) y con el medio, y su adaptación al mismo. Es decir, el bienestar emocional es un proceso complejo, con diversos factores y piezas, como ya dijo Palou (2013). Por tanto, nuestra intervención debe ser global, considerando diversos factores, algunos de los cuales

afectan directamente al entorno y a la escuela, y son recogidos por Rees (2010): Ambiente (calma, material adecuado a la edad, variedad de experiencias y desafío) estructuración del entorno (rutinas predecibles, cambio manejable, descanso) riesgo controlado sin sobreprotección, modelado para regular el estrés y sobrellevar la dificultad, cuidar las relaciones (roles adecuados, confianza) y fomentar la responsabilidad (apropiada a la edad, modelar la toma de responsabilidades para llevar a cabo acciones).

Agulló, Filella, Soldevila y Ribes (2011) tampoco se limitan, en sus contenidos, al mundo emocional de la persona, sino que, en sus cinco bloques temáticos, consideran a la persona en su interacción con su entorno. Por una parte, se incluyen la conciencia y regulación emocional y la autoestima, y por otra, las habilidades socioemocionales y de vida (capacidad de relación intrapersonal: toma de decisiones, organizar el tiempo, etc....). En resumen, los autores proponen de nuevo un programa global, no focalizado exclusivamente en la afectividad del sujeto, y eminentemente práctico, con situaciones lo más cercanas posible a la realidad, y que se puedan generalizar fácilmente a distintos contextos. También Álvarez y colaboradores (2001), en su análisis y propuestas para la elaboración de un programa emocional, recogen la importancia de que esté insertado en la realidad de quienes participan en él, además de considerar, desde un enfoque global, diversas fases. Se parte de un análisis del contexto identificando las necesidades del mismo, lo que permitirá diseñar el programa, ejecutarlo y evaluarlo.

Por su parte, Collado y Cadenas (2013) se focalizan en las dimensiones de la personalidad moral, que son: conciencia y juicio moral, empatía y toma de perspectiva social, autoconocimiento, autorregulación, sentimientos y emociones morales, el mundo de los valores, hábitos y virtudes y apertura al sentido. De nuevo, se incluye el Autoconcepto como contenido clave en la competencia emocional. Desde mi punto de vista, hacer al niño consciente de su realidad como sujeto *emotivo* y afectivo, tomar conciencia y conocer sus emociones, va a ser la piedra angular sobre la que construir este edificio del niño competente emocionalmente. Una vez que el niño conozca sus emociones, sus causas y consecuencias, será más fácil conseguir otras dimensiones propuestas. Por una parte, será más autónomo manejando sus emociones, esto es, se podrá autorregular y, por otra, será más capaz de comprender las emociones de los demás y sus causas, empatizando con ellos. La empatía, permitirá también al niño

comprender lo que los demás esperan de él en un momento determinado, y el niño podrá ya juzgar sus acciones como apropiadas o no socialmente, iniciándose así una conciencia y juicio moral. A partir de este momento (en que el niño ya es capaz de realizar sus juicios morales), se puede y se debe fomentar en el niño el hábito y la virtud, definidos por Collado y Cadenas (2013) como “disposiciones individuales, estables y uniformes, a querer el bien”. El juicio moral (el hecho de que el niño opte) va a ser la base de esa autonomía e interiorización necesarias para conseguir la virtud. Finalmente, respecto a la dimensión del “Sentido de la vida”, si bien, a mi parecer, es un aspecto complejo para la etapa Infantil, sí es cierto que se puede introducir. El niño, como se ha mencionado anteriormente, desarrolla una empatía, que le lleva a la responsabilidad social y a un inicio de su moralidad. De este modo, puede ya intuir que hay algo que le trasciende. Forma parte de un conjunto más amplio, la sociedad, a la que se debe, y esto contribuirá a dar sentido a su vida.

A diferencia de otras propuestas, la de Álvarez y colaboradores (2001) se centra más en el marco conceptual de las emociones como pilar de la intervención. En este marco se incluyen el concepto de emoción y los fenómenos afectivos (emoción, afecto, sentimiento, estado de ánimo, perturbaciones emocionales...) y los tipos de emoción: positivas y negativas, básicas y derivadas, ambiguas, estéticas... Adquirir estos conocimientos supone indagar en las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación y competencias de afrontamiento) de las emociones básicas. Es decir, se trata de partir de la conciencia emocional, en mi opinión, base de la educación y crecimiento emocional.

Sin embargo, no se olvida trabajar otras competencias, que van a contribuir en el desarrollo emocional, estos autores recogen cuatro: conciencia emocional, la regulación de las emociones, la motivación y las habilidades socio-emocionales. Como se ha mencionado con anterioridad, la *conciencia emocional*, significa conocer las propias emociones, sus causas, consecuencias... pero también las de los demás. Por lo que esta dimensión se relacionará con otras como la regulación emocional y las habilidades sociales. En la *regulación de las emociones* se incluyen habilidades de Autorregulación, como la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad de retrasar las gratificaciones (que, desde mi punto de vista, se podría incluir en la tolerancia a la frustración), las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, y el desarrollo de

la empatía. En consonancia con otros trabajos como el de Ibarrola (2009), se trabajan las competencias emocionales (conciencia y regulación) y la competencia social, quedando reflejado el vínculo y la importancia del autoconocimiento y regulación emocional para ganar en habilidades sociales. Entre las técnicas de regulación que se usan en este modelo, destacan la relajación, meditación y respiración, lo que va en la línea de estudios como el de Kabat-Zinn (2003; que se referencia en Delgado, 2009), que constatan los beneficios de estas técnicas. Otro aspecto que incluyen Álvarez y colaboradores (2001) es la motivación, que consideran íntimamente relacionada con la emoción. De nuevo, en la línea de trabajos como el de Izzedin y Cuervo (2009), se constata el apoyo que pueden suponer las emociones para las propias metas y objetivos. Los autores plantean la automotivación (“la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal”) como uno de los retos de futuro para la educación. Personalmente, opino que la emoción, en efecto, es un factor motivacional clave, pero no hay que olvidar la faceta cognitiva, ya que las emociones van a estar, muchas veces, al servicio de metas y objetivos previamente establecidos por el propio sujeto, además de por las convenciones sociales y culturales. Se trata de un conjunto global, sobre el que va a descansar nuestra motivación. Por último, se recogen las habilidades socio-emocionales, y es que, en palabras de estos autores “la escucha empática y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales”. Es decir, cuando el niño alcanza un mayor conocimiento de las emociones, de sus causas y consecuencias, comprende las de los demás. Y esta comprensión va a redundar en mayores habilidades sociales, esto se relaciona con trabajos como el de Marulanda (2012), que también relacionó el desarrollo emocional con el moral y mayores capacidades sociales.

3.1.3 Ejemplos de programas para trabajar las emociones con los niños de Infantil.

Sin pretender una revisión exhaustiva, en este apartado se citan, y toman en consideración, programas que pueden servir de referencia para incluir la educación emocional en las aulas de Infantil. Teniendo presente el marco teórico y las propuestas de autores ya expuestos.

Los contenidos de *Sentir y Pensar* (Moreno, Ibarrola, Ulloa, Balzola y Sanz, 2005) van en la misma línea. También me parece interesante el esquema organizativo con que se aborda cada módulo, ya que parten de un pequeño apunte teórico, para luego exponer un caso práctico y centrarse en pautas más concretas y ejemplos de intervención. Es

decir, considero que esta propuesta puede ser muy útil por dos razones. En primer lugar, al ser muy concreta, da más respuesta a las preguntas y necesidades de los docentes, que la adaptarán fácilmente a su aula. En segundo lugar, permite que los alumnos ejerciten en el aula pautas concretas, que luego podrán generalizar fácilmente, ganando autonomía. También me gustaría destacar que se incluyen dinámicas de grupo, con lo que se potencian las habilidades sociales, la empatía y la regulación emocional, al aprender a ceder en las propias apetencias y necesidades, considerando las de los demás. No obstante, considero una carencia importante de esta propuesta el que no incluya pautas para trabajar con las familias, cuyo beneficio ya ha sido constatado en trabajos como el de Bisquerra (2008).

Por el contrario, en el Proyecto educativo elaborado por Martín, Blanco y Rubio (2011), sí se incluye y se especifica el papel de la familia. Incluyendo una formación para padres, con dos objetivos principales: “Informar y formar en el conocimiento de las emociones” y “entrenar en el manejo de situaciones cotidianas de pequeños conflictos en el hogar”. Es decir, primeramente se aporta a las familias una base teórica, que, en mi opinión, contribuirá a conectar más y comprender las necesidades y situaciones de sus hijos, para presentar después situaciones prácticas, a partir de las cuales ejercitarse dichos conocimientos, que luego podrán aplicar en su hogar y otros contextos, dándoles autonomía, y respondiendo a sus necesidades. Además, considero que la práctica es una forma de interiorizar estas nuevas habilidades adquiridas.

No hay que olvidar las propuestas de Vallés Arández, cuyos programas y revisiones, reflejados en Vallés y Vallés (2000) he agrupado en 2 bloques, según el ámbito en que se centran. Por un lado, los *programas de Intervención Psicopedagógica en el ámbito de la emocionalidad* (son programas de “Alfabetización emocional” es decir, conciencia emocional, de los que he seleccionado algunos, a modo de ejemplo, y sin pretensión de exhaustividad): “P.I.E.L.E.” (Hernández y García, 1992), “D.S.A. Programa de desarrollo afectivo” (De la Cruz y Mazaira, 1997), “S.I.C.L.E. Siendo Inteligentes con las emociones” (Vallés, 1999), “Vivir con otros” (Arón y Milicic, 1996), “Desconóctete a ti mismo” (Güell y Muñoz, 2000), “Programa de Educación emocional” (Díez de Ulzurrun y Martí, 1998) y el “currículo de Self Science” (Stone y Dillehunt, 1978). Por otro lado, Vallés y Vallés (2000) hacen referencia a otros programas, como el P.E.H.I.S (Monjas, 1993) que, además de contenidos esencialmente emocionales, incluye el

trabajo de las habilidades sociales. Estos programas, coinciden en aspectos como unos contenidos globales, que trabajan competencias emocionales como la regulación emocional y el autoconocimiento, junto con habilidades sociales y de vida, como, por ejemplo, la resolución de conflictos. Además, abogan por una metodología activa y el trabajo en grupo, y la inserción curricular. Si bien (salvo el de Díez de Ulzurrun y Martí, 1998) presentan el inconveniente de que no se dirigen a niños de Infantil, sino de Primaria y E.S.O. Además, Vallés y Vallés (2000) incluyen un apartado con pautas para el entrenamiento a padres, basado en Vallés (2000) y Shapiro (1997), y una propuesta curricular de Educación emocional, que se analiza en otro apartado de este trabajo. En resumen, opino que Vallés y Vallés (2008) también apuestan por una intervención global, que trabaja distintas dimensiones y que implica a todos los miembros de la comunidad educativa.

3.2 Curriculo y emociones. La Competencia emocional.

3.2.1 La propuesta de Castilla-La-Mancha

A modo de ejemplo, y como se recoge en el trabajo de Sánchez (2011), el currículo de Castilla la Mancha incluye la Competencia Emocional como una competencia básica más a trabajar. El autor, partiendo de este currículo, elabora una propuesta de intervención, secuenciando los objetivos de Educación Infantil, en el segundo ciclo, en distintos niveles de dificultades. La base de la que se parte, a los tres años, es el autoconcepto y saber expresar afecto hacia los demás, como inicio de la socialización. A los cuatro años, se pretende ya que, no sólo expresen afecto sino que sepan asumir e interiorizar el que reciben. Además, se introduce ya la empatía, pues el autor hace referencia a “interesarse por sus problemas y contribuir a la felicidad”. A los cuatro años se espera que tenga un conocimiento emocional suficiente (saber dar nombre a las principales emociones y discriminar sus causas y consecuencias) y una cierta capacidad de simbolización y abstracción como para empezar a ponerse en la piel de su igual y comprenderlo. Estas habilidades de empatía y simbolización, le ayudarán también en la consecución de otro objetivo que se pretende: “controlar su comportamiento y tolerar la frustración de no obtener lo que quieren”. Con este objetivo, se hace referencia a la regulación emocional, que, sin duda, va unida al conocimiento emocional y social que ayudan al niño a entender lo que, en una determinada situación, los demás esperan de él. También en cuatro años se propone trabajar el autoconcepto. Desde mi punto de vista,

trabajar el autoconcepto es básico (como se refleja en el hecho de que, en su propuesta, este autor lo incluya en el primer curso de Infantil). Por autoconcepto, entiendo que el niño se vea y reconozca como un ser afectivo y *emotivo*, que tome conciencia de la presencia e importancia de las emociones para él, de su funcionamiento, como primer paso hacia su manejo, regulación y competencia emocional. La consecución de estos objetivos en el primer y segundo curso de Infantil, va a ser requisito para lograr los objetivos de cinco años, en que se pretende que el niño haga propios y utilice autónomamente unos criterios para interpretar su realidad y sus relaciones. Por otro lado, unido al desarrollo del autoconcepto (trabajado en tres y cuatro años) va la capacidad de ser crítico con su trabajo y el desarrollo de una autoestima positiva. Desde mi punto de vista, en la medida en que el niño es más consciente y reconoce sus posibilidades y limitaciones, está más capacitado para juzgar su trabajo, para proponerse metas nuevas, y también para valorarse verdaderamente por lo que es.

Álvarez y colaboradores (2001), proponen tres modelos distintos de estrategias de intervención por programas: *modelo de orientación en paralelo*, *modelo de integración curricular de la orientación* y *modelo de integración interdisciplinar de la orientación*. Apuestan por este último, ya que supone, en palabras de los autores “la integración y superación de los modelos anteriores”, proponiendo un enfoque holístico de la intervención educativa. Se incorporan los contenidos de orientación en las diferentes áreas curriculares, transversalmente.

Vallés y Vallés (2000) también elaboran una propuesta curricular de educación emocional, secuenciando contenidos y objetivos para distintas etapas, y proponiendo distintas actividades. Así, para educación Infantil, ejemplos de objetivos son: “Identificar los propios sentimientos, emociones y necesidades y comunicarlos a los demás, así como identificar y respetar los de los demás” y “participar en los diversos grupos con los que se relaciona...tomando progresivamente en consideración a los otros”. Es decir, se parte de la conciencia emocional, como primer paso hacia la regulación y correcta expresión emocional, y de las habilidades sociales, cuya máxima expresión es la empatía. Los contenidos se agrupan en Conceptos, procedimientos y actitudes. Desde mi punto de vista, esta clasificación, lejos de quedar *antiquada*, es positiva, ya que asegura una adquisición integral de los nuevos conocimientos. Se trata de saber, saber hacer y saber ser para que la persona crezca. Los autores proponen 33

bloques de contenidos. A modo de ejemplo, cito *el autoconocimiento, tolerancia a la frustración, negociación, mediación y acuerdos, el optimismo, el control de los pensamientos, defenderse de las críticas injustas, autovaloración del comportamiento positivo, diversión, aprendizaje de los errores, el estado de tranquilidad y la toma de decisiones.*

Limitaciones que veo en esta propuesta son, por un lado, que, al ser del año 2000, en que estaba vigente la L.O.G.S.E., no se corresponde en todo con lo propuesto con la L.O.E, de 2006 y la L.O.M.C.E. de 2013, vigentes en Infantil hoy día, si bien pienso que coinciden en aspectos esenciales. Por otro lado, considero los bloques de contenidos muy exhaustivos, y opino que se podrían agrupar varios de ellos, favoreciendo también la globalización, ya que, a la hora de su práctica, en una misma actividad vamos a poder, y debemos, trabajar varios parecidos a la vez. Finalmente, en cuanto a las actividades, opino que se podrían incluir actividades más dinámicas y activas, que permitan trabajar verdaderamente lo procedural y actitudinal.

3.3 Mindfulness. Una nueva perspectiva del dominio y la regulación emocional, al servicio del aprendizaje.

3.3.1 Una aproximación al concepto de Mindfulness.

En el siguiente apartado, partiendo, y tomando como referencia la definición de Mindfulness que, en el año 2004, hicieron Bishop y colaboradores, se agrupan las aportaciones de distintos autores. A la luz de esta misma definición, se caracteriza Mindfulness atendiendo a los rasgos descritos por Delgado (2009), con la finalidad de lograr una aproximación al concepto de Mindfulness. A modo de guía, se incluye, en el anexo 3, un mapa conceptual que recoge los contenidos de este apartado.

¿Qué es Mindfulness? ¿Un proceso? ¿Un estado de la conciencia? En palabras de Bishop y colaboradores (2004), está más relacionado, conceptual y operativamente, con los constructos que implican un *proceso* de auto observación (como la introspección) que con el autoconocimiento en sí (o la autoconciencia), esta misma idea de *proceso*, es defendida por Delgado (2009), que hace referencia a un *proceso* psicológico (que implica la conciencia) y una habilidad que puede ser desarrollada con la práctica, ya que no es innata, ni se estanca en un estado o momento determinado. De hecho, depende del

sostenimiento de la autorregulación de la atención y de la orientación de apertura a la experiencia. Si la autorregulación de la atención cesa, el estado Mindfulness también cesa. Mindfulness es, por tanto, un estado de la conciencia, resultado de varias habilidades entre las que destacan la autorregulación de la atención y la orientación de apertura a la experiencia. Su relación dependiente de otras habilidades, convierten Mindfulness, bajo mi punto de vista, en un término educable, entrenable y susceptible de estímulos externos, entre los que destacarán los aportados por la escuela. Como proceso, entiendo que requiere una continuidad y sistematicidad, en lo que la escuela puede ser clave.

Bishop y colaboradores (2004), también definieron Mindfulness como un *modo* de conciencia. Se trata de una actitud de aceptación (que más adelante también desarrollaría Clemente Franco (2010), enfatizando en la idea de observar y aceptar los pensamientos, sensaciones y emociones sin hacer nada por tratar de cambiarlas, modificarlas o alterarlas) y que, junto con la curiosidad y la apertura, constituyen “una orientación concreta hacia el momento presente”. La aceptación es básica en la focalización hacia el momento presente, hay que destacar que Mindfulness no tiene que ver con la supresión de pensamientos, sino que los pensamientos se consideran objeto de observación y no de distracción. Sin embargo, una vez reconocido el pensamiento o la emoción que emerge, la atención vuelve al presente, previniendo elaboraciones mayores. Lo que se inhibe son procesos elaboradores y secundarios de los pensamientos, sentimientos y sensaciones (Bishop et al., 2004). La orientación hacia el momento presente y la autorregulación de la atención son los dos ejes en que este autor basa el concepto de Mindfulness (en la línea de Kabat-Zinn, 2003; citado en Delgado, 2009) que definió Mindfulness como “prestar atención de un modo particular, con la finalidad de *focalizarse* en el momento presente y sin juzgar ó valorar la situación.”), y entienden que la *autorregulación de la atención* se consigue mediante una conciencia no crítica”, es decir, no preocupada por juzgar.

La conciencia no crítica, es entendida, en palabras de Linehan (2012; al que se hace referencia en Willis y Dinehart, 2014), como “ver la realidad tal cual es, sin juzgar una experiencia como buena ó mala.” Por lo tanto, mediante la atención plena, se incrementa la conciencia de la persona hacia el momento presente, reconociendo los distintos estímulos, y, sobretodo, sus reacciones hacia los mismos. De este modo, está capacitada

para optar por una reacción u otra, y esto, en mi opinión, es un requisito básico para la felicidad. Además, evita el juicio de los distintos estímulos que surgen, como buenos o malos, y que, a raíz de estas definiciones, entiendo como secundarios. Hay que destacar que se trata de una decisión consciente y coherente, en función de los intereses de la persona, y no de una reacción.

Delgado (2009), caracterizó este proceso psicológico como no conceptual, lo que implica estar conscientes sin absorbernos en nuestros procesos de pensamiento. Centrados en el presente, con ausencia de enjuiciamiento, ya que no existe oposición a la experiencia presente, y esto favorece una conciencia nítida y sin trabas. Es intencional, porque Mindfulness supone la intención de dirigir la atención hacia algún lugar, además, mediante la renovación de la atención hacia el presente, Mindfulness tiene continuidad en el tiempo. También se trata de un proceso no verbal, entendiendo que la conciencia ocurre antes de que las palabras surjan en la mente, y, finalmente, es un proceso exploratorio, ya que la conciencia Mindful trata de investigar siempre los niveles más sutiles de percepción. Considerando estos rasgos descritos, entiendo que se descarta Mindfulness como un proceso elaborativo, previniendo de confusiones con otros procesos como la rumiación.

3.3.2 El vínculo entre Mindfulness y aprendizaje. Beneficios del modelo Mindfulness.

En los últimos años, se han constatado los beneficios de Mindfulness en distintos ámbitos: cognitivo, físico, afectivo y social, influyendo todos en mejores aptitudes y predisposición para el aprendizaje. En las siguientes líneas, se recogen algunos trabajos que han analizado la relación entre Mindfulness y alguno o varios de estos ámbitos.

En primer lugar, respecto a los beneficios cognitivos derivados de aplicar técnicas Mindfulness, Willis y Dinehart (2013) constatan la relación entre Mindfulness, incremento y mejor regulación de la atención. Burke (2009), también mostró los beneficios de aplicar técnicas basadas en Mindfulness, ya que incrementaban las Funciones Ejecutivas en niños de 4 a 5 años. Respecto a la función de solución de problemas, el trabajo de Roeser, Skinner, Beers y Jennings (2012), recoge los resultados de distintos estudios, que muestran la eficacia del entrenamiento en Mindfulness para conseguir hábitos de la mente (entendidos como “disposiciones para comportarse inteligentemente a la hora de resolver problemas”) tales como: reunir diferentes

informaciones a través de los sentidos, ser flexible a la hora de resolver problemas, regular las emociones, ser resiliente para afrontar los reveses, así como asistir a otros con empatía y compasión. Finalmente, también se han demostrado beneficios para el aprendizaje en la etapa Infantil y primeros cursos de Primaria, con mejoras en lectura y matemáticas. (Blair y Razza, 2007; al que se referencia en Willis y Dinehart, 2013).

En lo que respecta a beneficios físicos y de bienestar, volviendo al trabajo de Willis y Dinehart (2013), también han demostrado, en estudios con niños mayores y adultos, los beneficios del Mindfulness y otras técnicas como el yoga o los ejercicios de respiración, en la reducción de los niveles de estrés, en el incremento de la felicidad, estimulando la empatía y compasión y aumentando la atención y regulación emocional. Es decir, se comprobó también la relación entre el incremento del bienestar (mediante técnicas Mindful) y habilidades emocionales. El estado de conciencia plena que caracteriza y define el Mindfulness, también va a contribuir directamente en la reducción de los niveles de ansiedad, incrementando la atención, las habilidades sociales y la atención selectiva (Napoli, Krech y Holley, 2005; citado en Willis y Dinehart, 2013). De nuevo, se manifiesta la relación entre el dominio cognitivo (atención y atención selectiva), emocional (ansiedad) y social. El bienestar, mediante la reducción de la ansiedad, contribuye a una atención más funcional, es decir, estimula el ámbito cognitivo. Del mismo modo, el estímulo y buen uso de la atención y las habilidades cognitivas, puede ayudar al control y dominio de los estados afectivos, incrementando también el bienestar y las relaciones sociales. También en el estudio de Beauchemin y colaboradores (2008) se aprecia un aumento del bienestar, mediante la reducción de ansiedad y disminución de la depresión, con la consecuente mejoría en habilidades sociales y rendimiento académico. Es decir, el reconocer y tomar conciencia de la reacción ante una situación (aplicando la Atención Plena en que se basa Mindfulness), ayuda y aumenta la comprensión emocional, de este modo, predispone hacia conductas más empáticas y mayores habilidades sociales.

Por otro lado, también se han recogido beneficios para el estado emocional y cambios en el funcionamiento cerebral. En este sentido, Willis y Dinehart (2013) registraron cambios bioquímicos en el cerebro, asociados a emociones positivas, ya que se ha observado cierto incremento en la actividad del lóbulo frontal izquierdo, donde se gestan y almacenan las emociones positivas. También se ha comprobado que las

personas que emplean más la zona izquierda del cerebro, tardan menos tiempo en eliminar las emociones negativas como la ira y la ansiedad (Brefczynski-Lewis, Lutz, Schaefer, Levinson y Davidson, 2007; citado en el trabajo de Franco, 2010) y la tensión. Otras investigaciones con niños más mayores probaron cómo, prácticas basadas en Mindfulness, podrían promover la conciencia sobre las propias acciones y aumentar las habilidades de autorregulación (Diamond y Lee, 2011; en Willis y Dinehart, 2013).

Es decir, la puesta en práctica de técnicas basadas en Mindfulness aporta beneficios a distintos niveles, tanto cognitivos, como afectivos, psíquicos y sociales. Desde mi punto de vista, estas evidencias, si bien la mayoría recogen evidencias correspondientes a la etapa adulta o desde la infancia media, pueden justificar el Mindfulness como un modelo de intervención apropiado, desde un enfoque globalizador e integral, y, en cualquier caso, son un estímulo para plantearse cómo avanzar en este sentido, conduciendo a su aplicación desde etapas tempranas.

3.3.3 La experiencia Mindfulness como realidad educativa. Fundamentos y aportaciones de distintas experiencias en España.

3.3.3.1 Aulas Felices

En el año 2010, y promovido por miembros del Centro de Profesores de Zaragoza, surgió el programa “Aulas Felices”. Este programa tiene sus raíces en la Psicología Positiva, y en las distintas teorías sobre la Felicidad. En este marco, constituye las *Fortalezas Personales* y la *Atención Plena* como pilares de su intervención. Así pues, para entender mejor la esencia de *Aulas Felices*, me parece importante hacer una mención al concepto y características de la Psicología Positiva. Los autores, citando a Linley, Stephen, Harrington y Wood (2006), la definen como “el estudio científico del funcionamiento óptimo.” Destacan los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humanos, integrándolos dentro de la consideración y conceptualización tradicional, que se ha focalizado muchas veces en los aspectos negativos.

Si se habla de *funcionamiento*, considero que lo importante no es discriminar entre emociones positivas o negativas, sino que hay que considerar todos los factores en función de las metas y objetivos que se ha propuesto la persona, y su coherencia con los mismos. No se trata de priorizar unos aspectos u otros de la persona, ni de su

afectividad, sino considerarla globalmente. Los pilares básicos de esta disciplina fueron definidos por Seligman (2002) y son: las emociones positivas, los rasgos positivos (virtudes y fortalezas personales) y las instituciones positivas que facilitan el desarrollo de dichas emociones y rasgos. Lo que, desde mi punto de vista, justifica la importancia de la escuela. Esta disciplina tiene un enfoque empírico, en cuanto que se define como “estudio científico del funcionamiento”, por lo que (al hablar de *funcionamiento*), entiendo que se focalizará en las conductas (observables y medibles).

En relación con la búsqueda y estímulo del bienestar y también del funcionamiento óptimo se encuentra el concepto de *Felicidad*, sobre el que descansa el proyecto *Aulas Felices*. Los autores, entienden la felicidad como una actitud interior y educable, ya que implica un proceso de cambio y autodesarrollo personal. Esta idea va en consonancia con trabajos como el de Lyubomirsky (2008; al que se hace referencia en Arguís et al. 2010), que muestra que la actividad deliberada, “lo que hacemos en nuestra vida cotidiana y nuestra manera de pensar” y que depende exclusivamente de nosotros, supone el 40 % de los factores de la felicidad.

Sustentada por este concepto de felicidad y en la Psicología Positiva, *Aulas Felices* se vertebría en dos ejes: la *Atención Plena* y las *Fortalezas Personales*. Por *Atención Plena* se entiende “una actitud permanente de conciencia y calma que nos permite vivir plenamente el momento presente. Su objetivo fundamental consiste en desenmascarar automatismos y promover el cambio y la mejora en nuestras vidas.” (Arguís et al., 2010) Es decir, se está haciendo referencia al concepto de Mindfulness, y, en la misma línea de Kabat-Zinn (2003; en Delgado, 2009) se destaca el focalizarse en el momento presente. Por otro lado, y en relación con la definición de Mindfulness aportada por Bishop y colaboradores (2004), la autorregulación de la atención, es lo que va a permitir la conciencia permanente. Conviene hacer alguna aclaración respecto a dos ideas señaladas en la definición aportada por Arguís y colaboradores (2010), y que pueden resultar ambiguas. En primer lugar, nuestro funcionamiento diario está compuesto por automatismos necesarios y adaptativos para nuestra supervivencia. Por tanto, no hay que asociar los automatismos con algo desadaptativo o negativo, y conviene aclarar que los que hay que desenmascarar serán los negativos. Por otro lado, el Mindfulness no se basa ni va unido necesariamente a la calma, sino que se trata de aceptar la realidad tal cual es, reconocer lo que está pasando y nuestra reacción ante

esos estímulos. Esta realidad y nuestra reacción pueden ser estresantes o negativas, si bien es cierto que, desde Mindfulness, siendo conscientes, se capacita para elegir otras reacciones, y la calma puede ser una consecuencia.

El otro eje del programa son las *Fortalezas Personales*, o lo que es lo mismo, una serie de aspectos positivos de la personalidad, definidas por los autores (Argüis et al., 2010) como “rasgos positivos universales, comunes a la mayoría de sociedades y culturas, medibles y educables.” Son 24, que se agrupan en virtudes. Sabiduría y conocimiento (creatividad, curiosidad, apertura mental, amor por el aprendizaje y perspectiva). Coraje (valentía, perseverancia, integridad, vitalidad) Humanidad (amor, amabilidad, inteligencia) Justicia (ciudadanía, sentido de la justicia, liderazgo) Moderación (capacidad de perdonar y misericordia, modestia y humildad, prudencia, autocontrol y autorregulación). Trascendencia (apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud, esperanza y optimismo, sentido del humor y espiritualidad). Una fortaleza, se define como un rasgo universal, no dependiente de la cultura ni del entorno. Es decir, lo interpreto como una característica intrínseca y propia del ser humano, de su naturaleza, ya que nace con unas fortalezas determinadas, independientemente de su entorno. Además, al hacer referencia a las Fortalezas personales como *medibles*, entiendo que no se van a dar en el mismo grado en todas las personas, ni a lo largo de la vida de la misma persona. Es decir, son un concepto *abierto* al cambio y la mejora, son *educables*.

Estos dos ejes (la Atención Plena y las Fortalezas personales) y la esencia de la psicología positiva, se van a reflejar en unos objetivos que guían el programa. En primer lugar, se exponen actividades secuenciadas por niveles, cuyos objetivos para la etapa Infantil son: 1 favorecer la conciencia sensorial y la concentración, 2 practicar la atención plena en una tarea cotidiana y 3 Percibir los pequeños detalles. Desde mi punto de vista, estos objetivos reflejan la esencia Mindfulness. Se podrían considerar una concreción de los rasgos de Mindfulness descritos por Bishop y colaboradores (2004), como modo de conciencia y proceso de auto observación, y van a permitir trabajarlos, adaptándolos a los distintos niveles. También se plantean objetivos específicos para desarrollar cada fortaleza, a modo de ejemplo, para la fortaleza 1 (creatividad) se plantea desarrollar la imaginación ante estímulos visuales, para la resolución de tareas...etc. Para la fortaleza 3 (apertura mental) se pretende iniciar el proceso de pensar sobre las cosas, analizar las diferentes posibilidades y sacar conclusiones. Descubrir la

importancia de tomar decisiones siguiendo un plan de actuación...etc. Se puede observar que los objetivos, conforme aumenta la edad de los destinatarios, aumentan también en abstracción, en las primeras etapas se apoyan en más estímulos sensibles. Esto, desde mi punto de vista, permite conectar con el modo de pensar y aprender del niño en estas edades.

Para conseguir estos objetivos, *Aulas Felices* se basa en una metodología sustentada en 5 *Principios Generales para crear un ambiente positivo en las escuelas, potenciar el bienestar y el aprendizaje y favorecer el desarrollo de las fortalezas personales*. El primero es la actitud del profesorado (basada en ofrecer modelos positivos por parte de los adultos, crear expectativas positivas, un lenguaje positivo y el profesorado como modelo de fortalezas). Otro principio es crear unas condiciones de aprendizaje que permitan *fluir*, definido por Arguís y colaboradores (2010) como “un estado en el que las personas se hallan plenamente involucradas en la actividad que están realizando”, y se caracteriza por un alto desafío y altas habilidades. El tercer principio es promover una educación que prime más la calidad que la cantidad (seleccionando y priorizando, dando un verdadero carácter instrumental a las áreas de lengua y matemáticas y evitando asignar a todos los alumnos un mismo programa). *Aulas Felices* también se basa en optar por modelos organizativos y metodológicos estimulantes y variados (sustentados en enfoques socioconstructivistas, la globalización y los proyectos de trabajo, el trabajo por tareas y el aprendizaje cooperativo). Finalmente, también se pretende aprovechar diversos programas ya existentes que pueden ayudar a desarrollar determinadas fortalezas personales.

Este programa integra experiencias internacionales, previas en el campo de la Psicología Positiva (citando, como ejemplo, el “Celebrating Strengths Program”, Programa del Instituto “Strath Haven” de Philadelphia...) adaptándolas a la realidad de nuestro sistema educativo e incorporando las Competencias Básicas (Arguís et al, 2010), destacando las competencias “Autonomía e Iniciativa Personal”, “Social y Ciudadana” y “Aprender a Aprender”. También, en palabras de los autores, “se requiere una visión global de la escuela y la educación” para lo que es necesario contar con las familias. Por eso, *Aulas Felices* se basa también en un trabajo conjunto entre familias y centros educativos, que consistirá en reuniones colectivas con familias, reuniones individuales de tutoría, escuelas de padres y madres, cafés-tertulia, colaboraciones

puntuales de los padres en actividades de aula, contar con los Consejos Escolares y APAS y otras vías (folletos, revista escolar, web...).

En resumen, el proyecto Aulas Felices fundamenta sus métodos, y es coherente, con las teorías de la Psicología Positiva y Mindfulness. Aportando una propuesta para la aplicación en el aula, mediante la concreción de las Fortalezas Personales y la Atención Plena, que se trabajarán en distintas actividades, secuenciadas para la etapa Infantil, Primaria y Secundaria, y que además, se pueden trabajar de un modo más global o individualizado. Además, se adapta a la realidad de nuestro sistema educativo, aportando un modelo global de intervención, que incluye las Competencias Básicas y tiene en cuenta la labor de las familias.

3.3.3.2 Escuelas Conscientes

Este programa, se define como “la propuesta del grupo de Infancia y Mindfulness, de la AEMIND (Asociación Española de Mindfulness), para el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y relacionales, en el ámbito familiar y escolar.” (AEMIND, 2014) y sus fundamentos son la práctica de Mindfulness y la compasión.

El Mindfulness es la raíz teórica, que da fundamento a este programa, y es entendido como “el proceso de entrenamiento atencional que nos hace más conscientes y nos permite sintonizar con el entorno y las personas que nos rodean, y con lo que está ocurriendo dentro de nuestro cuerpo y nuestra mente, momento a momento.” Es decir, este concepto se apoya en ser más conscientes, en concordancia con otros estudios que consideran la conciencia emocional como elemento clave del desarrollo y la inteligencia emocional (Rees, 2010; Agulló et al., 2011 y Sánchez, 2011). La conciencia emocional va a repercutir directamente, y tiene una relación bidireccional, con las habilidades sociales y la empatía, tal como se ha defendido en distintas investigaciones (Fernández-Dols, Carrera, Hurtado de Mendoza y Oceja, 2007; en Guedes y Álvaro, 2010).

El otro pilar de Escuelas Conscientes es la *Compasión*, entendida como el aspecto nuclear afectivo de Mindfulness y que se define como:

La capacidad de todo ser humano (niños y adultos) de abordar los momentos de dolor, fracaso, frustración e inadecuación propios y ajenos, con una actitud profunda de ternura,

amabilidad y solidaridad, que se une a una intención espontánea de aliviar el sufrimiento (AEMIND, 2014, p.2)

Es decir, al ser el aspecto *nuclear* afectivo de Mindfulness, entiendo que es un apoyo y sustento, y como tal, requisito del ejercicio de *atención plena y consciente*. La ternura y amabilidad se convierten en motor para esa atención plena, con la que la persona conecta con lo que le rodea, es decir, empatiza y desarrolla una actitud de apertura y tolerancia, no crítica. En esta línea, Shapiro y colaboradores (2006), enfatizan la importancia de la actitud y las cualidades con las que se presta atención. Defienden una atención que incluye una cualidad de compasión, un sentido de apertura, presencia amistosa e interés. Postulan que las personas pueden aprender a atender sus propias experiencias internas o externas, sin realizar una evaluación o interpretación de las mismas, practicando la aceptación, la amabilidad y la apertura. Pero además, la compasión tiene una dimensión activa, en tanto en cuanto supone la “intención espontánea de aliviar el sufrimiento”. Esto es, no sólo es hacerse cargo y sintonizar con lo que siente la otra persona, sino que motiva el cambio, la transformación, con la intención de eliminar lo que le hace sufrir.

El programa Escuelas Conscientes se divide en tres protocolos de intervención: niños, padres y profesores. En coherencia con lo reflejado por otros trabajos (Palou, 2013) este programa ofrece un modelo de intervención global, que incluye a los adultos de referencia para el niño. Las investigaciones muestran que es básico que los profesores entrenen, experimenten y dominen las técnicas Mindfulness antes de trabajarlas con los alumnos (Weare, 2013). Estudios como los de Dottin, (2009; que se cita en Roeser, Skinner, Beers y Jennings, 2012) hablan de un *cuarto dominio* para la enseñanza efectiva, haciendo referencia a los *Hábitos de la mente*, entendidos como “disposiciones para comportarse inteligentemente a la hora de afrontar problemas cuyas respuestas no son inmediatamente conocidas”.

El protocolo de niños está destinado a niños de entre 8 y 12 años y comprende 9 sesiones de una hora de duración, aunque con flexibilidad para aplicarlo en 18 sesiones de media hora. Se puede realizar en el mismo centro escolar o en otro espacio preparado con ese fin, y en horario académico o extraescolar. Una de las cosas que, personalmente, me parecen más interesantes, es que se basa en un enfoque práctico con breves introducciones teóricas. Además, se abre a la posibilidad de incluirlo curricularmente en

horario lectivo y dentro de la propia aula. Sin embargo, considero que sería positiva su ampliación a la etapa Infantil o, al menos, al primer ciclo de Primaria, desde los 6 años. Este protocolo se concreta en los siguientes objetivos (Jornada Mindfulness y Educación de la AEMIND, Valencia, 5 Abril de 2014): afrontar el estrés y regular las emociones, mediante la calma y la relajación. Regular la atención, trabajando la orientación, alerta y concentración y desarrollar la sintonía inter e intrapersonal. Los contenidos se secuencian y organizan de la siguiente manera, se empieza por hacer conscientes a los niños de cómo funciona el cerebro y de qué es Mindfulness, pienso que esto es positivo porque puede motivarlos y predisponerlos positivamente. A continuación se trabaja la atención, en primer lugar, mediante los cinco sentidos y después, con el autocontrol respiratorio (haciéndoles conscientes de su inspiración y espiración) y corporal (como, por ejemplo, con ejercicios de segmentación corporal). El siguiente bloque que se trabaja es la calma: *Aprender a calmarnos*, primero, con el autocontrol de los pensamientos y, después, de las emociones. Después, se pasa a trabajar la compasión, se empieza por la autocompasión (*cuidarse para cuidar*) y se sigue con la compasión (*cuidar para conectar*). Finalmente, se aborda la conexión, que va a partir del trabajo de la empatía, para, en el último apartado, lograr la comunicación. Los contenidos parten siempre de elementos menos abstractos, más cercanos y motivadores para los niños. En el caso de la calma, considero positivo empezar por el autocontrol de los pensamientos y seguir con el emocional, ya que, dada la estrecha relación entre el ámbito cognitivo y emocional (Guedes, 2010) una mayor conciencia, dominio y autonomía sobre los pensamientos, va a predisponer para la mayor conciencia y control emocional. Además, considero que este programa es coherente con lo defendido por otros estudios (Beauchemin et al., 2008) que reflejan las consecuencias positivas en el comportamiento y aprendizaje, al partir de una mejora de las sensaciones subjetivas y el bienestar. Finalmente, Escuelas Conscientes considera la empatía como una base y primer paso hacia la comunicación, esto tiene sentido, ya que opino que sólo puede haber un verdadero *intercambio* y comunicación en la medida en que nos hacemos cargo de la realidad del otro. Así podremos percibir bien lo que nos quiere transmitir y por qué. Se trata de un programa de intervención global, en consonancia con lo defendido por autores como Ibarrola (2009) y Palou (2013).

En cuanto al protocolo de padres y profesores, comprende también 9 sesiones de una hora y media, en el propio colegio o en otro espacio, e incorpora a las sesiones teóricas,

contenidos y ejercicios prácticos específicos e importantes para su función de padres y profesores. Es decir, se trata de una intervención bastante flexible, que permite *aterrizar* en la realidad de los padres y profesores que participan, planteando supuestos prácticos específicos.

También hay que tener en cuenta los cuatro elementos esenciales, cuatro *áreas de habilidades* (AEMIND, 2014) en torno a los que se vertebran los objetivos y contenidos de Escuelas Conscientes, y que se trabajan progresivamente, estableciendo feedback entre sí: el enfoque, la calma, la compasión y la conexión. El enfoque, supone la concreción y puesta en práctica de la Atención Plena, rasgo esencial del Mindfulness. “Incide directamente en la mejora de la percepción y la concentración, la resistencia a las distracciones y la perseverancia y claridad en los objetivos” (AEMIND, 2014). Sin embargo, el estudio de Webb y colaboradores (2012) mostró que la concentración no es un medio eficaz de regulación emocional, frente a la distracción y el cambio cognitivo o la *reestructuración de pensamientos*. Algunos estudios sugieren que focalizarse en los sentimientos fortalece la emoción y puede ser maladaptativo (Ayduk y Kross, 2008). Precisamente, en este sentido, resulta esclarecedor el trabajo de Bishop y colaboradores (2004) en el que se explica que Mindfulness se basa en la experiencia *directa* de los hechos, viviéndolos física y emocionalmente, en vez de permanecer pensativo, reflexionando sobre el conjunto de pensamientos que nos surgen acerca de las propias experiencias, sus causas, consecuencias y asociaciones.

La siguiente área de habilidades en que se basa el programa es la *calma*, definida en la web de la AEMIND como *consecuencia* de “la estabilidad de la atención, la autoconsciencia y una actitud abierta de curiosidad y aceptación”. El programa explica que, en este estado, la persona es más tolerante y resistente a los estímulos estresantes, y más capaz de responder en lugar de simplemente reaccionar de forma automática. Por lo tanto, son la atención plena y la conciencia del propio estado emocional y los propios pensamientos (sus causas y consecuencias), las que van a capacitar a la persona para elegir cómo reaccionar ante un estímulo, y no ser dependiente del instinto emocional que éste desencadene. Además, la persona afronta los distintos estímulos con una “actitud abierta de curiosidad y aceptación”, es decir, es más receptiva, no juzga ni hace crítica sobre lo que ocurre, estando predisposta a aceptar la realidad tal cual es. Como se ha explicado con anterioridad, el otro grupo de habilidades que se trabaja en este

programa es la *Compasión*. Se trata, tal como explica la AEMIND (2014) en su programa, de “el entrenamiento específico en el aspecto afectivo del Mindfulness. Se trata de enseñar a alumnos, padres y profesores a desarrollar amabilidad, ternura, cuidado y cariño hacia sí mismos, especialmente cuando perciben que fallan, fracasan, pierden o se sienten inadecuados.” El programa cuenta con una serie de ejercicios específicos para desarrollar la aceptación incondicional, hacia uno mismo y los demás. Por lo tanto, va a permitir que el niño gane en autonomía afectiva, ayudándole a aceptarse ante cualquier situación, interiorizando nuevas formas de afrontar la realidad con la práctica específica.

La última área de habilidades es la *Conexión*, que se entiende como consecuencia de las anteriores y de un sentido de igualdad e interconexión con la vida y los demás. Mediante el logro de la atención plena, y de una mayor conciencia, la persona está en condiciones de percibir y aceptar la realidad propia, y de los demás, tal cual es. Esto le ayuda a sintonizar con quienes le rodean, mejorando sus habilidades sociales.

En suma, Escuelas Conscientes es un programa que, desde la base teórica de Mindfulness, vertebrada en cuatro ejes *Enfoque*, *Calma*, *Compasión* y *Conexión*, posibilita una intervención global. A través de sus tres protocolos, trabaja, no sólo con los niños, sino con toda la comunidad educativa, de este modo, se inserta la educación emocional en el proceso enseñanza-aprendizaje como un elemento cosustancial del mismo. Finalmente, considero muy relevante el enfoque práctico que caracteriza sus sesiones, así como su flexibilidad, facilitando que los participantes puedan generalizar luego sus aprendizajes a situaciones reales, que viven en el día a día.

3.4 El nuevo rol del profesor ante la educación emocional.

Vallés y Vallés (2000), en consonancia con trabajos como el de Ibarrola (2009), afirman que una de las funciones clave del profesor es fomentar un clima de clase donde el tipo de relaciones establecidas sean emocionalmente sanas y deseables. Estimulando en el alumno un sentimiento de competencia, y proyectando expectativas de éxito y logro. Estos mismos autores hacen referencia al trabajo de Espejo (1999), que especifica dos facetas que debe cumplir el tutor: atención al alumno y escucha activa.

El rol del profesor se puede vertebrar en dos planos: el *psicoafectivo*, en que se trata de que empatice con el alumno y sea modelo de actitudes y habilidades empáticas, y el *didáctico*. Se trata de adoptar metodologías que favorezcan la cooperación, el desarrollo personal, la reflexión personal, la búsqueda de alternativas posibles, el diálogo, el contraste de pareceres. Usando técnicas como el trabajo cooperativo, las dinámicas de grupo, el trabajo en equipo, los proyectos de trabajo...

Este rol se concreta y refleja en una práctica tutorial caracterizada por: Percibir las necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de los alumnos. Ayudar a los alumnos a establecerse objetivos de vida. Favorecer en los alumnos los procesos de toma de decisiones y de responsabilidad. Constituirse en orientador personal y establecer un clima emocional positivo, ofreciéndole un apoyo personal y social para aumentar su autoconfianza y desarrollar hábitos de aprendizaje cooperativo.

En definitiva, considero que lo principal, el primer paso, es ser consciente de la individualidad y características propias de cada uno de los alumnos, pudiendo conectar con ellos. Teniendo estas características en cuenta, el profesor debe transmitir apoyo y confianza en las posibilidades del niño, ayudándole a ser autónomo y establecerse metas propias. Para transmitir el apoyo, creo que es básico que el profesor fomente también las relaciones y el trabajo en grupo, ya que, en la consecución de un clima afectivo sano, es imprescindible también que se fomenten y se cuiden las relaciones entre los iguales.

4 CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.

Mi objetivo principal en este trabajo, de revisión teórica, ha sido profundizar en conceptos como el de emoción y educación emocional, contrastando distintos estudios y trabajos, para poder ahondar después en cómo aplicarlos en el aula. De este modo, he empezado por reunir algunas aportaciones, señalando puntos en común y divergencias, cuyo análisis puede permitir delimitar más el campo de las emociones y la educación emocional. Se han delimitado algunos rasgos de la emoción, que la contrastan de otros fenómenos afectivos y pueden ayudar, en la práctica educativa, a definir objetivos para educar las emociones.

Mi siguiente paso ha sido la revisión de distintas propuestas de educación emocional. He podido extraer algunos puntos en común, que considero clave para la educación emocional desde la etapa Infantil, como la importancia de un modelo de intervención global y transversal, insertado en las distintas áreas y momentos curriculares, y que tenga en cuenta a toda la comunidad educativa, incluyendo a la familia, y que parta de fomentar el autoconcepto del niño como ser afectivo, reconociendo también sus características personales. En esta línea, se han analizado propuestas concretas de inserción curricular de las emociones, secuenciando objetivos y contenidos para el segundo ciclo de Infantil. Un aspecto novedoso en el campo de la educación emocional son las técnicas y programas basados en Mindfulness. Tras analizar algunos de los más importantes a nivel nacional, he constatado su importancia y beneficios para el aprendizaje. Además, las dos son propuestas flexibles y globales, que permiten su trabajo con toda la comunidad educativa. Finalmente, el carácter global y transversal necesario en la educación emocional, me hace concretar y defender un nuevo rol del profesor, que incluya y cuide especialmente la faceta psicoafectiva.

Sin embargo, soy consciente de la dificultad, en la práctica educativa, de algunos de los objetivos planteados. La inclusión de la educación emocional requiere voluntad por parte de todos los profesionales. En primer lugar, para formarse y, después, para flexibilizar su práctica docente, incluyendo nuevos contenidos si es preciso. También es necesario un consenso para secuenciar y trabajar con coherencia los contenidos. Además, no siempre es fácil tener una comunicación y colaboración suficientemente fluida con las familias, que es necesaria para conseguir una intervención emocional global y transversal, cuya relevancia he podido constatar en este trabajo. También hay

que tener en cuenta que, en el campo teórico de las emociones, y tal como reconocen algunos autores, no hay suficiente consenso, lo que no contribuye a aclarar y delimitar el término. Antes bien, puede crear confusión y desmotivar a quienes pretendan acercarlas al aula. No cabe duda, por tanto, de que no ha sido sencillo aunar distintos trabajos y propuestas buscando puntos en común. Se me planteaba el *reto* de seleccionar los aspectos más relevantes, de ver cómo las distintas propuestas y análisis se complementaban unos a otros, con la pretensión de simplificar, clarificar y ofrecer una visión lo más global posible de la educación emocional, tal como yo la entiendo.

Tampoco me cabe duda del resultado enriquecedor, a nivel personal, que ha tenido. Tanto a nivel académico, clarificando y adquiriendo conceptos, como de madurar en mi formación como docente, en un ámbito que considero imprescindible, ya que, en mi práctica profesional, pretendo el desarrollo integral del niño, no sólo cognitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, M.J., Filella, G., Soldevila, A., y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Álvarez, M (coord.), Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S., y Salvador, M.M. (2010). *Programa “AULAS FELICES”*. Zaragoza.
- Ayduk, O., y Kross, E. (2008). Enhancing the pace of recovery: Self-distanced analysis of negative experiences reduces blood pressure reactivity. *Psychological Science*, 19, 229-231. doi: 10.1111/j.1467-9280.2008.02073.x
- Beauchemin, J., Hutchins, T., y Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13, 34-35.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., y Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, 230.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Burke, C.A. (2009). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 133-144. doi: 10.1007/s10826-009-9282-x.
- Cantón, J., Cortés, M.R., y Cantón, D. (2011). *Desarrollo Socioafectivo y de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clemente, R.A., y Adrián, J.E. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista electrónica de motivación y emoción (R.E.M.E.)*, 17-18.

Collado, D., y Cadenas, C. (2013) .Educación de las emociones ¿un reto? *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 196-211.

De la Fuente, M., Franco, C., y Salvador, M. (2010). Efectos de meditación (Mindfulness) en la medida de la alexitimia y las habilidades sociales. *Psicothema*, 3, 369-375.

Delgado, L. (2009). Correlatos Psicofisiológicos de Mindfulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en habilidades Mindfulness. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17855044.pdf>

Depraz, N. (2012). Delimitación de la emoción. Acercamiento a una Fenomenología del corazón. *Investigaciones Fenomenológicas*, 9, 39-68.

Diamond, A. (2012). Activities and programs That Improve Children's Executive Functions. *Current Directions In Psychological Science*, 21. Recuperado de <http://cdp.sagepub.com/content/21/5/335>

Dottin, E.S. (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 83-88.

Eisenberg, N., Spinrad, T.L., y Smith, C.L. (2004). Emotion-Related regulation: Its conceptualization, reactions to social functioning and Socialization. En P. Phillipot y R.S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Escuelas conscientes. (2014). Consultado (7/09/2014). Recuperado de: <http://escuelasconscientes.es/>

Ferguson, E.D. (2000). *Motivation: A biosocial and cognitive integration of motivation and emotion*. New York: Oxford University Press.

Fernández-Dols, J.M., Carrera, P., Hurtado de Mendoza, A., y Oceja, L. (2007). Emotional climate as Emotion Accessibility: How Countries Prime Emotions. *Journal of Social Issues*, 63, 2, 339-352. doi: 10.1111/j.1540-4560.2007.00512.x

Franco, C., Mañas, I., y Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de Educación especial, a través de un programa de Mindfulness. *Revista Educación Inclusiva*, 3, 11-22.

- Franco, C. (2009). Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la Meditación Fluir. *Apuntes de Psicología*, 1, 99-109.
- Franco, C. (2010). Intervención sobre los niveles de Burnout y resiliencia en docentes de Educación Secundaria a través de un programa de conciencia plena (Mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, 2, 271-288.
- Franco, N., Pérez, M.A., De Dios, M.J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2, 149-156.
- Fuentes, M., Lombart, C., López, M., Roselló, R., y Talavera, M. (2002). La educación emocional en la escuela infantil (0-3). *Aula de Infantil. (Versión electrónica)*. *Revista Aula de Infantil*, 5.
- García, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Aula*, 1, 91-115.
- Giménez-Dasi, M. (2008). El mundo social. En M. Giménez-Dasi y S. Mariscal (coords.), *Psicología del desarrollo (1)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Gross, J.J., y Thompson, R.A. (2006). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Guedes, S. M., y Álvaro, J. L. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *R.E.S. (Revista de educación social)*, 13, 31-47.
- Henao, G.C., y García, M.C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7, 785-802. Recuperado de www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html
- Ibarrola, B. (2009). *Crecer con emoción. El desarrollo de la competencia emocional en Educación Infantil*. SM.
- Izzedin, R., y Cuervo, A. (2009). Conceptualización, factores asociados y estrategias de autorregulación de la tristeza en niños y niñas de 10 años. *Tesis Psicológica*, 4, 52-71.
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mother's discipline and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597-615.
- Lyobomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.

- Marina, J.A. (2000). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, R., Blanco, H., y Rubio, M.L. (2011). *Proyecto de Educación emocional*. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113641&id=113641>
- Marulanda, J.C. (2012). El emotivismo y su influencia en las teorías contemporáneas del desarrollo moral. *Polisemia*, 13, 76-85.
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 759. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>.
- Moreno, A; Ibarrola, B; Ulloa, C; Balzola, S; y Sanz, M.J. (2005). *Sentir y pensar: programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años*. Madrid: Ediciones S.M.
- Palou, S. (2013). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas Educativas*. Barcelona: Grao.
- Rees, C. (2010). Promoting children's emotional wellbeing. *Paediatrics and child health*, 9.
- Roemer, L., y Orsillo, S.M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 9, 54-68.
- Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J., y Jeenings, P. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, 2, 167-173.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L. y Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication and understanding. En W. Damon y R. Lerner (series eds.) y N. Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 3: *Social, emotional, and personality development* (pp.1170-1186). Nueva York: Wiley.
- Sánchez, J. (2011). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de la facultad de educación de Albacete*, 25.

- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Shapiro, S.L., y Schwartz, G.E. (1999). Intentional systemic mindfulness: An integrative model for self-regulation and health. *Advances in Mind-Body Medicine*, 15, 128-134.
- Shapiro, S.L., Carlson, L., Astin, J.A., y Freedman, B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373-386.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of children's services*, 2, 141-153.
- Webb, T.L., Miles, E., y Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the Effectiveness of Strategies Derived From the Process Model of Emotion Regulation. *Psychological Bulletin*, 4, 775-808. doi: 10.1037/a0027600.
- Willis, E., y Dinehart, L.H. (2013). Contemplative Practices in Early Childhood: implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*, 184, 487-499. doi: [10.1080/03004430.2013.804069](https://doi.org/10.1080/03004430.2013.804069)
Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.804069>

