



**Facultad de Educación**  
**Universidad Zaragoza**

*Grado en maestro educación infantil.*

Trabajo fin de grado:

**Psicología Positiva**  
**en Educación Infantil.**  
**Constructos y estrategias para el**  
**trabajo en el aula.**

Magalí Yael Denoni Buján.

Santos Orejudo Hernández (Dir.)

Curso 2013/2014

# **Psicología Positiva en Educación Infantil. Constructos y estrategias para el trabajo en el aula.**

## **Resumen**

El presente trabajo se enmarca dentro de la psicología positiva y en la etapa de educación infantil. Estudia aquellos constructos que generan un desarrollo positivo de la infancia: optimismo, autoconcepto y autoestima, creatividad, inteligencia emocional y emociones positivas. También analiza los factores promotores de los mismos para determinar las acciones más óptimas de los educadores y con ello el fomento y la consolidación de las características descritas. Desarrolla la comunicación no violenta y la educación sin premios ni castigos, como las metodologías de acceso al tratamiento de los constructos y al desarrollo de los estilos educativos apropiados.

Palabras claves: optimismo, autoconcepto y autoestima, creatividad, inteligencia emocional, emociones positivas, estilos educativos, comunicación no violencia, premios y castigos.

## **Abstarct**

The present work is framed within the positive psychology and in the stage of early childhood education. Studying those constructs that generate a positive childhood development: optimism, self-concept and self-esteem, creativity, emotional intelligence and positive emotions. It also examines the factors promoters thereof to determine optimal actions of educators and thus the promotion and consolidation of the features described. It develops the non-violent communication and education without awards or punishments, as the methods of access to the treatment of the constructs and the development of appropriate educational styles.

Key words: optimism, serf-concept and self-esteem, creativity, emotional inteelligence, positive emotions, educational styles, non violent communications, awards and punishments.

# Índice

1. Introducción.....	5
2. Psicología positiva: algunos constructos teóricos.....	8
2.1 Optimismo.....	9
2.2 Autoconcepto y Autoestima.....	14
2.3 Creatividad.....	18
2.4 Inteligencia Emocional.....	21
2.5 Emociones Positivas.....	26
2.6 Aspectos Evolutivos.....	29
3. Factores promotores.....	35
3.1 Estilos educativos parentales.....	35
3.2 Estilos educativos docentes.....	45
4. Estrategias metodológicas.....	52
4.1 Comunicación no Violenta.....	54
4.2 Educar sin premios ni castigos.....	63
5. Conclusiones.....	74
6. Referencias Bibliográficas.....	78



# 1. Introducción

El presente trabajo encuentra su origen en los interrogantes que se plantean en torno a las cualidades de aquellos seres, que por sus fortalezas, afrontan las distintas adversidades que la vida les presenta. Aquellos individuos que encuentran su felicidad por causas intrínsecas y que han logrado a través de los años la autorrealización que los condujo a la felicidad. Seres que han sido y/o son niños, y que en un proceso de aprendizaje, dirigido y planificado, o espontáneo, han desarrollados dichas cualidades. Nos interesa saber, y por eso será objeto de este trabajo cuáles son esas características, cómo se desarrollan, qué estilos educativos las promueven, y a través de qué tipo de prácticas y estrategias podemos fomentarlas en los niños de educación infantil.

La Psicología positiva como ciencia que estudia el bienestar y las emociones positivas de los individuos tras poner en práctica sus fortalezas y virtudes (Fernández – Berrocal y Extremera, 2009), será nuestra guía para encontrar aquellos constructos que respondiendo a su filosofía, den al individuo las características necesarias para configurar esa fuente de recursos que lo llevarán al bienestar.

Tuve la enorme fortuna de iniciar mi carrera docente en un ámbito por demás particular, en la villa 31 de Buenos Aires, el equivalente a las chavolas de Brasil o barriadas en Perú. Una zona por demás desprotegida, discriminada y abandonada de la sociedad, un lugar donde los maltratos, la violencia, las drogas y sobretodo la pobreza, están a la orden del día. Siempre me llamó poderosamente la atención cómo mucha de la gente que allí habita, trabaja diaria e incesantemente para que sus hijos puedan tener una vida distinta a la que ellos hoy, les están brindando, también cómo, en contra partida, muchos de ellos, ignoran la relación entre infancia y bienestar. Siempre pensé, qué será de la vida de estos niños el día de mañana.

Por aquel entonces aún creía en poner mi granito de arena para hacer de este un mundo mejor. Con el tiempo entendí que la clave de la frase era analizar la palabra “mundo”, anteponer un determinante al mismo me permitió dejar la utopía y hablar de realidad. Se trata de *tu* mundo, *mi* mundo, *SU* mundo. ¿Qué hay en el mundo interior de estos niños que hace que ante semejante realidad, desarrollen estrategias de afrontamiento para lograr una vida plena y saludable? ¿Cómo logran no reproducir esa

misma realidad, cuando es en ella en donde se forjaron como seres humanos? Una de las tareas que desde la escuela nos planteábamos en todo momento, era la de brindar un espacio alternativo con características diferentes, espacios dignos, aún cuando para ellos eran desconocidos, aún cuando para la institución fuera difícil de afrontar.

Esta claro que, tal y como lo expresa el curriculum de educación infantil (O. ECD1085/2008 de 28 de marzo) esta etapa permite prevenir o compensar de forma temprana situaciones que se originan en las desigualdades familiares, y que pueden condicionar el desarrollo de los procesos de aprendizaje y el propio desarrollo evolutivo de los niños.

No debemos olvidar que ya desde el primer ciclo de la educación el curriculum nos habla de la elaboración progresiva, ajustada y positiva de sí mismo, de la identificación de sus características, cualidades y limitaciones, del desarrollo de sentimientos de autoestima y autonomía personal. De la identificación de sentimientos y emociones, de la comunicación, el valor y el respeto. La salud y el bienestar, y la satisfacción por los logros alcanzados. La importancia de las experiencias, el rol activo del niño y las cualidades que el juego, como recurso por excelencia en la etapa, tienen. Es entonces en este documento donde nuestra práctica docente encontrará la guía para su realización.

Creemos también que las fortalezas personales permiten cultivar la vida interior, para que la felicidad dependa de uno mismo y no tanto de lo exterior; felicidad como actividad interior y educable, pues implica un proceso de cambio y desarrollo personal (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012).

Hemos planteado para este trabajo los siguientes objetivos:

1. Revisar teóricamente algunos constructos de la psicología positiva que ofrecen una aproximación al desarrollo infantil.
2. Analizar los factores promotores de los mismos, desde la perspectiva del docente.

3. Reflexionar sobre las posibilidades que la comunicación no violenta y la educación sin premios ni castigos ofrecen, para la realización de un trabajo positivo en el aula.

Teniendo lo antedicho presente y desde una mirada evolutiva de la infancia con un enfoque positivo, es que organizamos esta memoria.

Contamos con cuatro apartados. En el primero, los constructos claves que tomamos para consecución de la fortaleza humana: *optimismo*, *autoconcepto* y *autoestima*, *creatividad*, *inteligencia emocional* y *emociones positivas*. Luego una mirada al desarrollo evolutivo que nos permitirá entender cómo ven el mundo los niños y cómo se desarrollan ciertos procesos psicológicos en su interior.

Una segunda parte en la cual analizaremos aquellos aspectos que promueven dichos constructos. Aspectos dentro de los cuales se encuentran como protagonistas padres y educadores, quienes mediante sus *estilos educativos*, ejercen una relación directa con el niño, y cumplen y/o deberían cumplir, una serie de requisitos tendientes a direccionar el desarrollo infantil, hacia el fortalecimiento de las destrezas y habilidades que lo conviertan en un ser fuerte en el mañana.

La tercera parte se compone de una serie de propuestas concretas de acción, de estrategias metodológicas de enseñanzas, que promueven el desarrollo de aquellos constructos analizados. Propuestas que los agentes presentes en el apartado dos podrán poner en marcha para llegar a promoverlos. Propuestas que tomando como eje transversal el *juego*, elemento por demás motivador y esencial en la educación infantil, presentan una combinación entre los métodos de *Comunicación no violenta* y *la enseñanza sin premios ni castigos*.

Para finalizar una conclusión que pretende hacer síntesis de aquellos aspectos trabajados, no como sinónimo de resumen, sino como elaboración de un producto final, que lejos de ser la suma de las partes, se convierte en una nueva mirada con perspectiva de futuro positivo, hacia la educación que se imparte a la infancia.

El procedimiento de búsqueda bibliográfica se realizó a través de fuentes impresas como revistas educativas varias, libros y manuales generales; recursos

informáticos como Dialnet y AlcorZe, y otros buscadores científicos generales. También como principales libros de referencia se han utilizado: Handbook of positive psychology in schools, de Gilman, Huebner y Furlong (Eds), Comunicación no violenta, de Rosenberg, y Crianza incondicional, de Kohn.

## **2. Psicología positiva: algunos constructos teóricos.**

El presente trabajo se encuadra dentro de un enfoque positivo porque entendemos a este como promotor de las fortalezas y no de las debilidades, porque es desde el tratamiento de los aspectos positivos del ser humano, desde donde se mejoran los negativos. Y porque esos aspectos positivos son los que principalmente nos configuran como seres únicos. Un enfoque que nos define desde lo que sí sabemos y podemos, desde los que sí entendemos y conocemos, desde lo que nos hace grandes. Un enfoque que desde las fortalezas habla de desarrollo positivo, de crecimiento y bienestar.

Hervás (2009) describe la psicología positiva como el estudio de los aspectos más positivos en el ser humano: la resiliencia, las cualidades positivas, la valentía, la sabiduría, el altruismo. Incluye el estudio de las emociones positivas, por generar sensaciones placenteras, por fomentar el afecto positivo que mejora la capacidad para resolver problemas, aumentar la creatividad y mejorar la capacidad de resistencia. También el estudio de las fortalezas humanas en la búsqueda de aspectos valiosos y deseables, en la puesta en marcha cotidiana de los recursos naturales del ser humano, no para detectar deficiencias, sino para, a través de las fortalezas, reducirlas. El estudio del bienestar como base de la felicidad, principal meta vital en las personas, y que incluye determinados rasgos de la personalidad asociados: optimismo, capacidad de agradecimiento y capacidad para afrontar las dificultades, entre otras.

Una definición más compleja es la que aportan Linley, Stephen, Harrington y Wood (2006):

La psicología positiva es el estudio científico del funcionamiento humano



óptimo. En un nivel metapsicológico, pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica llamando la atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humanos, e integrándolos dentro de nuestra comprensión de los aspectos negativos del funcionamiento y la experiencia humanos. En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y los mecanismos que conducen a éxitos deseables. (p. 11)

Sobre esos aspectos positivos del funcionamiento humanos y los instrumentos de su desarrollo han realizado Oliva et. al. (2010) un estudio con adolescentes, los autores pretenden determinar cuáles son los activos que contribuyen a la formación de generaciones de jóvenes más saludables y competentes, jóvenes que como indica la psicología positiva, adquieren éxitos deseables. Entre los activos que componen dicho desarrollo figuran: las habilidades relacionales, las habilidades para la resolución de conflictos, la creatividad, la capacidad de tomar decisiones, la autoestima, el autoconcepto, empatía, reconocimiento y manejo de las emociones propias y de los demás, tolerancia a la frustración, optimismo y sentido del humor entre otras.

Luego de conocer dicho estudio nos preguntamos: ¿Qué aporte podemos hacer desde la educación infantil para que, llegados a la adolescencia, los niños sean más saludables y competentes? Claro está que dichos activos no se construyen en un día.

Algunos de los constructos expuestos en esta investigación son los que creemos, la base de la fortaleza de esos niños; los que creemos necesitan un tratamiento constante, permanente y duradero que debe empezar en los inicio de la educación, los que creemos que desde la perspectiva de la psicología positiva debemos enfrentar como docentes. Los que permitirán, más allá del contexto en el que se encuentren, la autorrealización; ya sea por compensación, o por optimización, de su propia vida.

## **2.1 Optimismo.**

En su libro Niños optimistas Seligman (1999) describe como a final de la década de 1970 descubre que cierto tipo de personas ceden ante la incapacidad y que otras resisten ante ella. Así el autor habla de cómo el pesimismo socavaba la capacidad de enfrentarse a la depresión, disminuía la resistencia a la enfermedad física, y cómo las

personas sometidas a estrés eran más vulnerables al cáncer. En contrapartida al pesimismo y a fin de evitar aquel sentimiento abrumador y bloqueante, se plantea trabajar con el optimismo.

Seligman (1999) define el optimismo de acuerdo a cómo las personas explican sus éxitos y fracasos. La base del optimismo, para él, no reside en las frases positivas o las imágenes de victoria sino en el modo como uno piensa en las causas. El estilo explicativo se desarrolla en la infancia, y, si no se da una intervención explícita dura toda la vida. Existen tres dimensiones fundamentales para explicar porqué ocurre un determinado acontecimiento bueno o malo: duración, alcance y personalización:

*Duración:* A veces frente a siempre. Los niños que aguantan siempre los contratiempos y resisten a la depresión creen que las causas de los malos acontecimientos son pasajeras, fruto de estados transitorios y por ende modificables; mientras que el niño pesimista piensa que proviene de defectos duraderos de su personalidad.

*Alcance:* Específico frente a global. Frente a los buenos acontecimientos el optimista cree que sus causas se extenderán a todo lo que haga, mientras que el pesimista piensa que se deben a factores específicos.

*Personalización:* Interno frente a externo. ¿De quién es la culpa, de uno mismo, o de los otros y/o las circunstancias? De la autoestima depende y más adelante lo veremos con detalle.

El optimismo disposicional es otro modelo que se centra en las expectativas que una persona tiene de alcanzar una meta, va desde el polo optimista, percibiéndolas como alcanzables, hasta al pesimista, donde se vislumbran como imposibles de lograr (Orejudo y Teruel, 2009). Se da una generalización de expectativas positivas de obtener los resultados deseados (Grimaldo, 2004). El afrontamiento de las situaciones nuevas esta mediado por los esquemas configurados a partir de las experiencias pasadas similares, los resultados y los logros obtenidos se unen a los sistemas de creencias. Para alcanzar la meta son fundamentales los recursos que se usan en el significado y la planificación de la acción, de allí derivará la conducta y la inversión del esfuerzo

(Orejudo y Teruel, 2009).

Las experiencias pasadas, entonces, cobran un nuevo significado para las futuras, a partir de dejar en el consciente/inconsciente una huella. Se deja un contenido fruto de las estrategias utilizadas, las adversidades avenidas y los resultados obtenidos, que determinará si dicha estructura es beneficiosa como estrategia o no. Unos resultados que dotarán o no de optimismo al individuo para afrontar positivamente los nuevos acontecimientos. Experiencias que aportan a la configuración cognitiva personal, dimensiones relacionadas con la propia regulación del esfuerzo, y por tanto con la confianza, que sobre las mismas, deposita el sujeto.

Hernández-Guanir (2009) nos habla de distintos optimismos en relación a su valor funcional. Indica que los más recomendables se basan en planteamientos positivos, con énfasis en el propio potencial y con capacidad transformadora y superadora de las dificultades; respaldados en moldes mentales de evaluación positiva y realista, con conexión con la realidad y encaje emocional. Algunos calificativos con los que describe el optimismo son: ilusionante, superador, autorealizador y autoperfectivo.

Debemos tener en cuenta que el optimismo es una dimensión de la personalidad determinada en parte por la herencia y también por las experiencias tempranas (Grimaldo, 2004; Hernangómez, 2001, Orejudo y Teruel, 2009). Diversas investigaciones nos indican las consecuencias de esas experiencias temprana a futuro, ¿qué consecuencias tendrá en la vida de los niños/as de infantil el desarrollo optimista? ¿Qué características personales tendrá de joven, qué resultados obtendrá en el colegio y cómo se llevará con sus amigos cuándo llegue a ser adolescente?

Se ha demostrado que el optimismo se relaciona positivamente con la competencia social y una mejor adaptación, y que brinda mayor protección contra los eventos estresantes (Ey, et al., 2005; Cole, et al., 2008), que también se vincula con el bienestar físico y psicológico, y la felicidad (Grimaldo, 2004), y que predice el logro académico longitudinal (Snyder, et al., 2002).

El optimismo es sin duda un elemento que debemos fomentar, al que le debemos dar lugar dentro del aula. Una inversión al futuro de los niños/as, un sembrado que dará

frutos positivos a largo plazo y con altas probabilidades de ser reproducido e influir en las generaciones futuras, un constructo que influirá, en la propia calidad de vida de los niños.

Un concepto muy relacionado con el optimismo es el de esperanza, está enmarcado dentro de los modelos de autorregulación conductual y destaca la importancia de la meta, de conocer las estrategias o rutas de acceso hacia la misma, también de la confianza personal para poder poner en práctica esos recursos (Orejudo et al. 2013). El conocer la meta y sus rutas permite enfrentarse a la incertidumbre y el desconcierto ante las situaciones desconocidas o difíciles de afrontar, es también la herramienta sobre la que se apoya la autoconfianza, el saber que hay un modo de hacerlo, invita a plantearse la posibilidad de afrontarlo y con ello, dar paso a la confianza propia para ponerse en marcha y hacerlo efectivo.

Una investigación realizada por Marques, López y Pais-Ribeiro (2009) concluye que la esperanza produce beneficios psicológicos, incrementa la satisfacción de la propia vida y la autovaloración. La gente con altos niveles de esperanza tiende al logro de sus objetivos y a experimentar mayores emociones positivas (Marques et al., 2009; Snyder et al., 2002).

El optimismo y la esperanza, al igual que la impotencia y la desesperación, pueden aprenderse. Detrás de los dos existe lo que los psicólogos denominan autoeficacia, la creencia de que uno tiene el control de los acontecimientos de su vida y puede hacer frente a los problemas en la medida en que se presenten. Desarrollar algún tipo de habilidad fortalece la sensación de eficacia y predispone a asumir riesgos y problemas más difíciles. Y el hecho de superar estas dificultades aumenta a su vez la sensación de autoeficacia, una aptitud que lleva a hacer un mejor uso de cualquier habilidad y que también contribuye a desarrollarlas (Goleman 1996).

“La acción de dominio es el crisol en el que se forja el optimismo en la edad preescolar” (Seligman, 1999, 35).

Los desafíos, superar obstáculos, elaborar hipótesis sobre las causalidades del mundo, elaborar teorías al respecto del porqué de los fracasos y los éxitos, pensar sobre

lo negativo en términos de transitorio, momentáneo, modificable y externo, y en lo positivo como permanente, global interno y duradero, constituyen el fundamento del optimismo. Sus antagónicos los del pesimismo.

Un niño optimista es capaz de construir defensas frente a sus problemas, sigue llevándose bien con sus amigos aunque sus notas caigan en picado. Un niño pesimista con tendencia a atribuirse la culpable experimentará vergüenza y baja autoestima cuando algo no va bien, aunque realmente no sea responsabilidad suya. Tras un fracaso se siente despreciable. Un niño optimista atribuye la responsabilidad a los demás, cuando fracasa su autoestima no desciende y a menudo se enfada con quien él cree que son los causantes de su fracaso. Niño pesimista: causas permanentes globales y personales de los malos acontecimientos. Causas transitorias específicas y externas de los buenos acontecimientos (Seligman, 1999).

El pesimismo en el niño lo coloca en situación de riesgo de depresión. Y una vez que la depresión se inicia el mayor factor de riesgo de una depresión futura lo constituye una depresión anterior. Empieza así un círculo vicioso donde el niño reaccionará a cada nuevo contratiempo deprimiéndose de nuevo (Seligman, 1999).

¿Cómo parar ese círculo vicioso? ¿Qué hacer para que no se produzca? Las marcas del fracaso poseen un atributo subjetivo que nos impiden determinar cuál será el acontecimiento que marcará la diferencia, el que situará al sujeto en posición pasiva frente a los acontecimientos siguientes. Sin embargo, no es determinar cuál es el acontecimiento que debemos evitar lo importante, sino la forma en que son analizado, la elaboración cognitiva que se realice con cada uno es lo que marcará la forma de ver los siguientes, y por tanto, lo que determinará la perseverancia en el modo de afrontarlo o el cambio o nulidad de la estrategia.

Uno de los conceptos que más llamó nuestra atención en esta investigación, es el de “Inmunización psíquica”. Pensar en dotar a los niños de una “vacuna” que les permita no ceder ante la incapacidad, y adoptar actitudes activas de control y dominio en las distintas situaciones, es la clave contra la indefensión aprendida (Seligman, 1999). La pregunta entonces es: ¿Cómo sería una vacuna educativa? ¿Qué podemos hacer desde la educación para inmunizar a los niños?

Para empezar enseñando que las acciones tienen efectos y que a través del control se pueden prevenir y curar. Confrontar la incapacidad al control y al optimismo, puede ser un buen comienzo. Facilitar experiencias de control, dotará a los sujetos de una herramienta que generalizada, les permitirá afrontar diferentes situaciones. Les permitirán ir configurando su propio esquema de acción, y les brindará las oportunidades de confirmar su eficacia en diversas circunstancias, les brindará así confianza para su utilización optimista en el futuro. El desarrollo del aprendizaje y del niño depende de los conocimientos que éstos poseen acerca de sus actividades y del control sobre las estrategias que utilizan, sobre las fortalezas y las debilidades en el aprendizaje (Labatut, 2012).

Si tenemos en cuenta que la inmunización dotará de optimismo, y que éste deberá verse reflejado en la forma de pensar, ver y actuar en el mundo, es de esperar que tal y como lo plantea el autor, la primera depresión sea crítica, y se convierta en el patrón según el cual reaccionará el niño ante los acontecimientos dolorosos el resto de su vida. Es por eso crucial la importancia que tiene el conocer distintas opciones y haberlas experimentado para poder elegir, y no optar, la más conveniente. Dotar de creatividad a los niños para, con dicha estrategia, poder elaborar la respuesta más adecuada para la resolución de la tarea.

Si pensamos en educar habrá que ver primero qué modelo ponemos frente al niño, cuáles son los términos de nuestra propia vida y la de los que lo rodean. Habrá que concienciar sobre la importancia de los mismos y conocer sus implicaciones en la vida de los sujetos, tengan la edad que tengan. De eso nos encargaremos en el siguiente apartado, y también, en la cuarta parte de este trabajo, retomaremos el tema para pensar concretamente en las estrategias que como educadores utilizaremos para lograr esa inmunización. Para conseguir, una vez incorporados en nuestra vida los aspectos que conforman el optimismo, trasmitírselos a los niños y que incorporen tan sano hábito a su propia persona.

## **2.2 Autoconcepto y Autoestima.**

La autoestima posee un origen venerable Seligman (1999), nos recuerda la fórmula de la psicología moderna para definirla: Autoestima = Éxito / Pretensiones. De

esta manera se unen dos niveles de función psicológica: la autoestima como estado de sentimiento y los sentimientos que se hallan arraigados en el éxito de nuestro comercio con el mundo. La tensión entre estos dos aspectos de la autoestima, sentirse bien y hacerlo bien ha constituido la base teórica del movimiento de la autoestima. Sentirse bien significa confianza en nuestro derecho a ser felices, el sentimiento de ser alguien digno y respetable, con derecho a afirmar nuestros deseos y necesidades, y con derecho a gozar del fruto de nuestros esfuerzos; y hacerlo bien alude a confiar en nuestra capacidad para pensar y hacer frente a los desafíos básicos de la vida.

Nos preguntamos entonces... ¿Cuánto de aquello que pretendemos y exigimos de nuestros alumnos deriva en un éxito que desarrolla, o al menos mantiene, su autoestima?

No podemos pretender una elevada autoestima si antes no ocurre un enfrentamiento real con el mundo, que nos permita poner en acción aquello que se pensó. Sentirse bien sin hacerlo bien no otorga más que una ilusión intangible que servirá de alimento de la depresión futura. Vemos así la necesidad de otorgar y/o aprovechar las experiencias reales y variadas, oportunidades para experimentar el control y la verdadera realización.

Los niños/as van evolutivamente conquistando poco a poco el mundo que les rodea, van experimentando sensaciones y acciones de dominio, y creando cierta independencia, van eligiendo las que serán sus propias acciones y buscando aquellas actividades que demuestren que son ellos los que llevan las riendas (Hernangómez, 2002). Es a partir de las consecuencias que esas acciones generan en su entorno que su conducta se va moldeando y también de las respuestas que el contexto emita, de donde configurará su propio autoconcepto y su propia estima.

Tal y como lo expresa el currículo (O. ECD1085/2008 de 28 de marzo) “La imagen de sí mismo que cada niño y niña van construyendo es, en gran parte, una interiorización de las expectativas que les muestran las personas adultas que los rodean y de la confianza que en ellas depositan” (p. 4950).

Un estudio publicado sobre la creación de experiencias positivas en la escuela de

niños con falta de habilidades (Milson, 2006), concluye que las actitudes negativas de los profesionales de la educación que rodean a estos niños, devienen de las exigencias incumplidas por estos. Se evidencian así, bajas expectativas docentes, percepciones negativas y desalentadoras, y rechazo en relación a los mismos. El estudio demostró un alto correlato entre estas actitudes docentes y las del resto de los alumnos. Incluso utiliza el término de bullying, acoso escolar, para referirse a las actitudes de los niños del resto de la clase en relación con el alumno de bajo rendimiento. Nos preguntamos como consecuencia: ¿Qué pretendemos cuando hablamos de inclusión y diversidad sin mostrar actitudes que las reflejen? ¿No será fruto de esta lamentable situación, la necesidad que tenemos de reorganizar las mesas del aula para mezclar niños/as que responden a lo esperado con los que no? ¿No responderán las agrupaciones sociales de la infancia, a los autoconceptos creados por los niños en respuesta a las interacciones con los adultos?

En su investigación, Milson (2006), también busca las causas de esa actitud docente, siendo la más importante, dicho por las propias profesionales, la falta de conocimiento acerca de qué hacer con estos niños. Y no hablamos de estrategias didácticas y metodológicas solamente, sino además y lo que más impacto emocional y social tiene para estos niños, el cómo relacionarse con ellos. ¿Desde dónde puede darse una inclusión real si no hay conocimiento relacional? Se me hace imposible pensar en conceptos como optimismo, autoestima positiva y bienestar emocional en el interior de estos niños/as.

En relación al autoconcepto Burns (1998) lo define como el conjunto de actitudes que el individuo tiene hacia si mismo, y distingue en esa actitud tres componentes: el cognoscitivo, que es la representación mental, la autoimagen; el afectivo y evaluativo, autoestima; y el comportamental, la motivación, los procesos de autorregulación de la conducta.

A medida que la persona va conociéndose, va elaborando un concepto de cómo es, su imagen, sus comportamientos, su valía para actuar en determinadas situaciones, el afecto que debe depositar hacia si mismo; pero es también el entorno quien devuelve al individuo lo que es. Darnos a conocer implica que los demás tengan su propio concepto de nosotros, y por tanto actúen en consecuencia. La información proveniente de los



otros significativos constituye una de las fuentes principales para la formación y desarrollo de las auto percepciones que formarán el autoconcepto (Núñez y González-Pienda, 1994). También uno mismo al conocer a los demás elabora un concepto, que podrá o no ajustarse al propio. Franco (2006) hace notar, que aquella imagen y aquellas características de nosotros mismos, nos definen y nos diferencian de los demás; y son el resultado de un proceso activo de construcción a lo largo de la vida. El autoconcepto nos dará una información muy valiosa, permitiéndonos arriesgar a la hora de actuar, brindándonos los motivos para dirigir afecto sobre nosotros, y permitiéndonos frente al espejo, encontrarnos con nosotros mismos. Un autoconcepto positivo será sin lugar a dudas, fuente bienestar personal.

El autoconcepto desempeña dos funciones: la organización de la comprensión personal del ambiente social, que permite al individuo relacionarse congruentemente con el medio, asumir y desempeñar distintos roles, e interpretar la experiencia; y la regulación de la conducta, a través de los autoesquemas que definen y delimitan los aspectos o áreas sobre las que los individuos creen tener control. (Núñez y González-Pienda, 1994, p. 69).

Según los estudios de García (2003) a mayor autoconcepto, mayor rendimiento académico, y según Broc (1994) los niños/as con un autoconcepto positivo son más creativos, poseen un menor grado de ansiedad, son más abiertos, espontáneos, comunicativos y más curiosos que aquellos que poseen un autoconcepto negativo.

Los niños con un autoconcepto positivo podrán dominar, y superar las contradicciones, se mostrarán más confiados en sus propias capacidades y tenderán a no reprimir sus emociones y sentimientos. Se sentirán más libres y motivados para crear y canalizarán su impulso creador de una forma más constructiva y enriquecedora, tanto para ellos, como para las personas que les rodean. (Franco, 2006, 13)

El autoconcepto positivo será fuente de motivación intrínseca, y de niños más vinculados con si mismos y sus potencialidades, niños que serán en definitiva protagonistas en su desarrollo.

### **2.3 Creatividad.**

Otro concepto que nos parece más que relevante, y que ya hemos introducido en el apartado anterior, es el de creatividad. Tal y como expresa Csikszentmihalyi (1996) la creatividad es un proceso clave para el desarrollo personal y el progreso social, y por ello se incluye en el campo de la psicología positiva. Garaigobil y Berrueco (2012) realizaron un estudio que diseñó, aplicó y evaluó experimentalmente los efectos de un programa de juego cooperativo-creativo, los resultados evidenciaron un aumento de las conductas y rasgos de personalidad creadora como: formular preguntas, incrementar la curiosidad intelectual, solucionar problemas de forma novedosa; inventar juegos, construir juguetes; tener sentido del humor, perseverancia y una actitud de apertura a nuevas experiencias.

Otros estudios demuestran que la creatividad mejora la adaptación y el desarrollo de las personas tanto a nivel personal como social (Vecina, 2006), que fomenta los procesos cognoscitivos que implican fluidez de ideas, razonamiento inductivo y originalidad en percepción, abstracción y resolución de problemas (Cohen y Swerdlik, 2001), y que las personas creativas poseen mejores habilidades para resolver conflictos (Gervilla, 2003).

Creemos que la creatividad es un elemento fundamental para la resolución de los problemas, una pieza clave para el afrontamiento positivo y la participación activa del ser humano. La capacidad creativa es la que brindará las distintas posibilidades de resolución, es la que permitirá elaborar las distintas hipótesis acerca de los posibles sesgos; es la que brindará las alternativas de elección, al momento de decisión; a la ansiedad y al miedo, les dará tranquilidad, y al niño seguridad, autoestima y un autoconcepto que por el simple trabajo cognitivo de creación, le presentará su valía y le dará las fuerzas para llevar a cabo la resolución. Un niño falto de creatividad no podrá elegir sino optar por aquellas pocas ocurrencias que de salida tenga; o en el peor de los casos, no encontrará siquiera una posible solución y la adversidad le ganará la partida. A este respecto Rinaudo (2002) nos aporta la necesidad de la creatividad para solucionar los problemas que nos oprimen, y también evaluar cuidadosamente las posibilidades existentes, para así reconocer los riesgos asociados a muchas soluciones.

Un estudio de Franco (2006) al respecto de la relación entre la creatividad y el autoconcepto, pone de manifiesto la importancia de desarrollar y estimular el potencial creativo lo más temprano posible en el desarrollo, donde aún los niños pueden expresarse libremente, ya que sus logros en este campo constituirán las bases para un autoconcepto positivo.

Son los logros iniciales los que dejarán la huella de la victoria, los que motivarán a más, y los que sumarán peso del lado de la balanza, para que frente a una posible derrota, el niño persevere, se levante y siga en la lucha. Uno de los mecanismos de aprendizaje más básicos de todos es el ensayo y error, probar y probar. Encontrar las respuestas por haberse puesto en práctica, por haber expresado la voluntad con actos y no con palabras. ¿Cuántas veces al día los niños escuchan la palabra *NO*? Potenciar su libre expresión es también potenciar su creatividad. *Cariño, hazlo ahora de otra forma ¿se te ocurre otra manera?* La creatividad invita a la superación, amplía el bagaje de estrategias y herramientas que poseemos para enfrentarnos al mundo. Desarrollar la flexibilidad cognitiva también conlleva un uso de la creatividad, una forma básica e inacabada de relación entre los conocimientos que poseemos, no desarrolla variadas estrategias de resolución de problemas sino lo contrario.

La creatividad sin duda es motor para la búsqueda de salidas, y ésta resultado de afrontamientos y logros. Logros que irán, poco a poco, formando los cimientos de un buen autoconcepto. Nos dice Franco (2006) al respecto, que el autoconcepto positivo emerge del potencial creativo del ser humano, así como también de la medida en que el sujeto experimente con el medio y vaya obteniendo logros creativos, ya que su autoconcepto se fortalecerá.

Por otro lado si entendemos la creatividad como la capacidad que tiene el ser humano en transformar los estímulos recibidos del exterior en ideas propias, esto nos lleva a la idea de que un proceso de enseñanza aprendizaje basado en una educación creativa, será el que permite al niño construir sus propios conceptos, su propio proceso de aprendizaje; siendo así necesario un clima de libertad, donde el niño pueda descubrir sus posibilidades individuales, y el adulto apoyarlo en el reconocimiento y utilización de dichas potencialidades (Cemades, 2008). Nos preguntamos entonces ¿Cuántas libertades permitimos en el aula? ¿Cuán flexibles somos sobre la forma de hacer las

cosas de los niños/as? ¿Cuán cerradas son nuestras propuestas y cuán flexibles nosotros frente a los cambios producidos por ellos? ¿Cuántas veces coartamos sus creaciones por tener pocos colores o no llenar todo el espacio de la hoja? ¿Es realmente necesario que a fin de curso todos lleven a casa una carpeta con los mismos trabajos realizados y de la misma manera? Limitar su libertad de creación, no hace más que sumirlos en los mandatos de los otros y anularlos en sus capacidades, aplastando así sus potencialidades. Se crea al mismo tiempo una dependencia del entorno que alimenta la homogeneidad y elimina la particularidad, una dependencia que al mismo tiempo los hace inútiles de pensamiento y de acción.

Hablar de libertad en las aulas, genera miedo en los docentes quienes, muchas veces, lo ven como sinónimo de caos; tener los límites claros le permite al niño sentirse más seguro y con más libertad en un entorno donde sabe que no lo regañarán; dejar al niño elegir su propia vía, evita frustraciones y fracasos que muchas veces terminan en indisciplina y falta de respeto (Cemades, 2008). Se trata de mirar más allá de la simple acción, tener en cuenta el entorno y lo que a ellos les genera es lo importante. No se trata simplemente de una actividad, sino de los factores que influyen en ella, tanto externos como internos, el proceso creador no es solo acción, sino también emoción, cognición y percepción. Y es su entorno quien permitirá una creación libre o coartada, relajada o tensa.

Es necesario formar personas creativas, capaces de desenvolverse en distintos medios y obtener información con rapidez; elegir entre toda la que tiene a su alcance, y de aplicarla de modo diferente, original (Cemades, 2008). Es en el afrontamiento de los sucesos cotidianos donde también se pone en acción la creatividad, donde el tratamiento de los elementos del entorno se conjugan para crear soluciones y alternativas, que permitan el control del ambiente y el dominio del propio mundo circundante del niño, logrando así también mayores niveles de adaptación.

Para educar niños creativos es necesario desarrollar su pensamiento divergente, y buscar una enseñanza que favorezca la autonomía, un ambiente democrático que permita al niño dar sus opiniones y respetar a los demás; donde se tenga en cuenta la individualidad de cada uno permitiéndoles desarrollar sus propias capacidades y fomentando sus intereses personales (Cemades, 2008). ¿Es el pensamiento divergente

bajo el cual rigen nuestras decisiones? ¿Es dicho pensamiento el que, a pesar de poder desestructurar nuestra planificación diaria, fomentamos en los niños? Esto implica sin duda flexibilidad y humildad. Pensar que un niño de 4 años puede dar a nuestra planificada actividad un giro de acción, por alternativas a la misma que a nosotros no se nos ocurrió, implica una capacidad de adaptación a la nueva situación, que muchos autores llamarían inteligencia; también humildad al reconocer en el otro, tenga la edad que tenga, una idea de mejor calibre o una alternativa igual de válida, para aquella propuesta única o limitada. No debemos olvidar que además de en la teoría, la idea de curriculum flexible, se debe hacer presente en la práctica del aula.

## **2.4 Inteligencia Emocional.**

Según Goleman (1996) tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencias: la inteligencia racional y la emocional; y nuestro funcionamiento esta determinado por ambas. El autor afirma también que las emociones son importantes para la razón. En su libro “inteligencia emocional” cuenta cómo a partir de una investigación sobre la eficacia de los programas de educación social y emocional, llegó a concluir que el modelado del cerebro a través de la experiencia repetida, desempeña un papel fundamental en los beneficios que acompañan a estos programas.

En los primeros años de vida, en el cerebro humano las conexiones neuronales se forman con muchas más rapidez que durante el resto de la vida, es por eso que los procesos de aprendizaje se producen con mayor facilidad en esta etapa, la infancia ofrece una oportunidad única para poner en marcha el desarrollo de las capacidades emocionales y afectivas (Pérez, 1998). Esta es una de las características de la etapa que permite mayores aprendizajes y que nos da un juego tan rico como amplio para educar. Sin embargo es también por ello peligroso, y requiere de mucha responsabilidad. Enseñar a manejar las emociones y dotar al niño de la capacidad de conocerse y desarrollarse por si mismo, implica una labor de intervención que dentro de lo posible debe evitar transferencias de las propias cualidades. Es una labor difícil, que requiere tomar conciencia acerca de que como modelos, nuestras acciones y palabras marcarán su desarrollo, pero que no es nuestra propia estructura emocional la que debe verse reflejada en los niños, sino la de ellos mismo.

La definición de Mayer y Salovey (1997) describe la inteligencia emocional como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminarlos y utilizarlos en la dirección del propio pensamiento y la acción. Estructuran la inteligencia emocional en cuatro bloques: La percepción emocional, que incluye la expresión y discriminación de las emociones tanto propias como la de los demás. Facilitación emocional del pensamiento, donde las emociones sentidas se hacen conscientes y dirigen la atención hacia la información importante. Comprensión emocional, que incluye dar nombre a las emociones y reconocer las relaciones entre ellas. Y regulación emocional, que incluye la habilidad para distanciarse y mitigar el impacto de las negativas y potenciar las positivas, si reprimir.

Para Goleman (1996), cinco habilidades definen la inteligencia emocional: El conocimiento de las propias emociones, quienes tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas. La capacidad de controlar las emociones, la conciencia de uno mismo es una habilidad básica para controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. La capacidad de motivarse uno mismo, el control de la vida emocional y su subordinación a un objetivo resulta esencial para incentivar y mantener la atención, la motivación y la creatividad. El reconocimiento de las emociones ajenas, que permite la empatía. Y el control de las relaciones, el arte de las relaciones se basa en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.

Las competencias emocionales que sin embargo Bisquerra (2000) presenta incluyen, la conciencia emocional, presente en los modelos anteriores, la regulación emocional, también nombrada, la autonomía emocional, que consta de la capacidad de no verse influenciado por los estímulos del entorno, las habilidades socioemocionales, vinculadas con las relaciones interpersonales, ya comentadas; y las competencias para la vida y el bienestar, como conjunto de habilidades actitudes y valores, que promueven la construcción del bienestar personal y social, de las emociones positivas, de la felicidad.

No pretendemos decantarnos en este trabajo por uno de los modelos presentados, sino reunir las aportaciones de los autores en pos de sumar distintos aspectos para enriquecer la inteligencia de nuestros alumnos/as. Las dimensiones de relación interpersonal e intrapersonal, junto al de toma de conciencia, autocontrol y dirección de las emociones, debe tener en cuenta la influencia del entorno también, y fomentar

habilidades que logren su consolidación en el individuo, para que perpetúen en el tiempo.

Está claro que la inteligencia emocional no solo trata aspectos de la cognición racional, sino también relacional. Los vínculos sociales están determinados por el accionar de esta inteligencia en tanto interpretación y manejo de las relaciones con los otros. Existen evidencias de que las personas emocionalmente desarrolladas, son las que gobiernan adecuadamente sus sentimientos y saben interpretar y relacionarse positivamente con las de los otros, disfrutan de situaciones ventajosas en todos los dominios de la vida; suelen sentirse más satisfechos, son más eficaces y más capaces de dominar hábitos mentales, de pensar con más claridad (Goleman, 1996).

Se une así esa capacidad de relación con uno mismo y con los otros en los efectos que la inteligencia emocional conlleva para la vida en general. Un círculo de retroalimentaciones positivas que desembocan en el bienestar. La interpretación de uno mismo, en sus estados emocionales, las limitaciones y potencialidades, que permiten el desarrollo de la propia persona bajo unos valores, que dominados aportan seguridad y confianza en las propias posibilidades. Una interpretación de los estados emocionales de los demás que permiten una vinculación adecuada y saludable, en beneficio de uno mismo y también de los otros. Una práctica social bajo la cual se logran cualidades interpersonales, por las elaboradas intrapersonalmente. Las relaciones con los otros, como parte de nuestro entorno, son claves en la construcción del yo, del optimismo, del autoconcepto y de la autoestima. Los optimistas tienden a responder de una manera activa y esperanzada, elaborando un plan de acción o buscando ayuda y consejo porque consideran que los contratiempos no son irremediables y pueden ser transformados (Goleman, 1996). Confiar en que los vínculos afectivos, emocionalmente activos, aportan también una fuente de apoyo, es parte integral del contenido que dentro de un uso creativo, nos permite resolver las dificultades y resistir las adversidades.

La comprensión que acompaña a la conciencia de uno mismo tiene un poderoso efecto sobre los sentimientos negativos intensos y no solo nos brinda la posibilidad de no quedar sometidos a su influjo sino que también nos proporciona la oportunidad de liberarnos de ellos, de conseguir, en suma, un mayor grado de libertad. (Goleman 1996, 95)

Nos parece más que relevante y por demás interesante la aportación citada por el autor, la eliminación de aquellas emociones que nos perturban y nos impiden ver con claridad, es la clave para la superación de la adversidad, para continuar a pesar de ella. La vida nos pone muchas veces ante situaciones que lejos de generar, sensaciones y emociones positivas, nos invitan a la depresión y la parálisis de la acción, y/o dejan aflorar esa impulsividad cargada de violencia, en muchos casos, que se traduce en acciones poco beneficiosas para uno mismo y los demás.

Extremera y Fernandez-Berrocal (2003), presentan en su trabajo sobre la inteligencia emocional en contextos educativos, el siguiente cuadro que resume las múltiples investigaciones y sus resultados en relación al tema. Y aportan al respecto de sus propias investigaciones en 2001, que los altos niveles de inteligencia emocional predecían un mayor bienestar psicológico y emocional, menos síntomas depresivos y ansiosos y menos pensamientos intrusivos.



## Resumen de las Investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito escolar

ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	FUENTE	INSTRUMENTO	MUESTRA	RESULTADOS	
AJUSTE PSICOLÓGICO	Fernández-Berrocal, Alcaide, y Ramos (1999)	Medida de autoforme: Trait-Meta Mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos depresivos presentaban bajas puntuaciones en IE (baja claridad y reparación emocional), mayor ansiedad y pensamientos rumiativos.</li> <li>Mayor IE en mujeres que en varones.</li> <li>Los alumnos con alta IE presentaban mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional.</li> <li>Alta IE se relacionó con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de las relaciones sociales.</li> <li>Alta IE se relacionó con menos síntomas físicos, niveles más bajos de ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, menos afrontamiento pasivo y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo, menores niveles de rumiación y percepción de estresores como menos amenazantes.</li> <li>Alta IE (claridad) se asoció con una recuperación más rápida y eficaz ante una emoción estresante inducida experimentalmente.</li> <li>Alta IE se relacionó con relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos.</li> <li>Alta IE se relacionó con respuestas al estrés con menos ideaciones suicidas y menos síntomas de depresión y desesperanza.</li> </ul>	
	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Medida de autoforme: El Schutte Scale	Estudiantes adolescentes australianos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mayor IE se relacionó con menor ansiedad social y menor depresión.</li> <li>Alta IE se relacionó con menor ansiedad social y menor depresión.</li> </ul>	
	Ciarrochi, Chan y Caputi (2000)	Medida de habilidad: MEIS	<b>Estudiantes universitarios australianos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor ansiedad social y menor depresión.</li> <li>Alta IE se relacionó con menor ansiedad social y menor depresión.</li> </ul>	
	Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002)	Medida de autoforme: Trait-Meta Mood Scale (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor ansiedad social y menor depresión.</li> <li>Alta IE se relacionó con menor ansiedad social y menor depresión.</li> </ul>	
	Salovey, Meyer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)	Medida de autoforme: Trait-Meta Mood Scale (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor ansiedad social y menor depresión.</li> <li>Alta IE se relacionó con menor ansiedad social y menor depresión.</li> </ul>	
	Lopes, Salovey y Straus (2003)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor ansiedad social y menor depresión.</li> <li>Alta IE se relacionó con menor ansiedad social y menor depresión.</li> </ul>	
	Ciarrochi, Daane y Anderson (2002)	Medida de autoforme: La Schutte Scale	Estudiantes universitarios australianos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor ansiedad social y menor depresión.</li> <li>Alta IE se relacionó con menor ansiedad social y menor depresión.</li> </ul>	
	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (en revisión)	Medida de autoforme: Trait-Meta Mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos, y justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.</li> <li>Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.</li> <li>Controla habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas a finalizar el año lectivo.</li> </ul>	
	RENDIMIENTO ESCOLAR	Shutte, Malouff, Hail, Haggerty, Cooper, Goblen y Domheim (1998)	Medida de autoforme: El Schutte Scale Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios australianos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE de los alumnos se relacionó con menos comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas prosociales.</li> <li>Los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para regular emociones negativas y prolongar las positivas, (alta reparación) mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.</li> <li>Alta IE se asoció con menor consumo de tabaco en los últimos 30 días, menor consumo semanal de alcohol y menor consumo de alcohol en la última semana.</li> <li>En varones, baja IE se relacionó con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones más negativas con los amigos.</li> <li>Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociaron a menor consumo de tabaco y alcohol.</li> </ul>
		Rubin (1999)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos, y justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.</li> <li>Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.</li> <li>Controla habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas a finalizar el año lectivo.</li> </ul>
Extremera y Fernández-Berrocal (en prensa)		Medida de autoforme: Trait-Meta Mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos, y justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.</li> <li>Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.</li> <li>Controla habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas a finalizar el año lectivo.</li> </ul>	
CONDUCTAS DISRUPTIVAS <sup>1</sup>	Trinidad y Jonson (2002)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos, y justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.</li> <li>Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.</li> <li>Controla habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas a finalizar el año lectivo.</li> </ul>	
	Brackett y Mayer (en prensa)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos, y justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.</li> <li>Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.</li> <li>Controla habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas a finalizar el año lectivo.</li> </ul>	
	Maldonado y Extremera (2000)	Medida de autoforme: Trait-Meta Mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos, y justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.</li> <li>Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.</li> <li>Controla habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas a finalizar el año lectivo.</li> </ul>	

**Fuente:** Extremera, Fernández-Berrocal (2003). La IE en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Revista de Educación No. 332. 105. El aprendizaje. Nuevas aportaciones, Sep-Dic. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Si bien es cierto que estas investigaciones realizadas poseen sobre todo una muestra adolescente y universitaria, sus resultados nos valen no solo para tomar consciencia de la importancia del constructo y sus implicaciones, sino también para, con ello, trabajar sobre la infancia. Los niños de hoy serán los adolescentes y universitarios de mañana, el carácter procesual de la educación nos obliga como profesionales a tomar parte comprometida con las necesidades futuras de los individuos, y dónde mejor que la educación infantil para sentar esas bases que tantos recursos aportarán a la vida de los educandos.

Las conclusiones que extraemos entonces son: ante un mayor desarrollo de la inteligencia emocional, altos valores en relaciones interpersonales, comportamientos más adaptativos, mayor empatía, satisfacción vital y calidad de vida. Mayores recursos y estrategias de afrontamiento activo, mayores habilidades cognitivas y rendimientos académicos. Mayor ajuste psicológico y salud mental.

Para conseguir un buen manejo emocional hay que ante todo, experimentar la capacidad de dominio sobre ello, enseñarles y animarles a que lo hagan (Pérez, 1998), y aprovechar las oportunidades que se presentan para apoyarlos directamente en la superación de las mismas.

Volvemos así a la necesidad de aprovechar las situaciones, de posibilitar que en la práctica educativa se generen entornos de oportunidad, en este caso para la experimentación de emociones, con el fin de conocerlas, identificarlas y manejarlas, en uno y en el otro. La suma de las experiencias y sus consecuentes acciones, crearán las habilidades para procesar la información afectiva y manejarla, dirigiéndola, si fuera necesario también, hacia el objetivo planteado.

## **2.5 Emociones positivas.**

Este trabajo pretende encontrar aquellos activos, aquellas herramientas personales y estrategias de afrontamiento, de las que deberíamos dotar a nuestros alumnos para una vida activa, autorrealizada y resistente. Sin restar importancia a las investigaciones de carácter teórico, que sientan las bases de la práctica, creo que llegados a este punto lo concreto y real del accionar humano es de lo que nos debemos

ocupar. ¿Quiénes, cuándo y cómo ponen o han puesto en marcha aquellos activos? ¿No hay en el mundo seres inmunizados psíquicamente? Si lo hay ¿qué características tienen? Llegamos así al concepto de resiliencia.

Según el trabajo de investigación de Greco, Morelato e Ison (2006) las emociones positivas son las causas de la resiliencia, las estrategias de regulación de las experiencias negativas, y la ampliación cognitiva y conductual, proporciona un estilo de afrontamiento adaptativo que es fruto de las emociones positivas.

Oros (2009) en su investigación sobre el valor adaptativo de las emociones positivas en niños pobres, nos indica que las emociones positivas amplían el repertorio de pensamientos y conductas, constituyen un recurso para el afrontamiento en el tiempo y que por tanto tienen un efecto transformador en las personas. La experimentación de emociones positivas y el afrontamiento al estrés estarían íntimamente vinculados a la resiliencia. Como estrategia la autora plantea un método de intervención indirecto que consiste en reforzar, aumentar o fomentar situaciones que evoquen emociones positivas.

Nuevamente encontramos la necesidad de aprovechar situaciones de aula, de hacer pensar a los niños sobre sus experiencias, de crear entornos que les permitan vivenciar no solo nuevos desafíos, sino también nuevas emociones. Experiencias internas y externas que deriven en un éxito personal, en respuestas positivas para el bienestar personal, y que por lo tanto motiven a más. Experiencias que contrarresten, mostrando que otra cosa es posible, aquellas que, en el caso de que existiesen, dejasen en el niño un sinfín de estados emocionalmente negativos y perturbadores. Emociones que por su intensidad y satisfacción nublen el recuerdo de aquellas, que por las circunstancias que sean, priman en la vida fuera del aula, y a las que los docentes no podemos manejar. Emociones que llenen su mundo interior del recuerdo de experiencias nuevas, que hicieron posible su propia realización, y que le permitan generalizar, el uso de esa estrategia que las evocó en circunstancias futura. Evitar que las emociones vivenciadas en circunstancias adversas se conviertan en el común denominador de la vida de nuestros alumnos, en el objetivo a cumplir. No basta con saber que se puede estar mejor, hay que además sentir el recurso de aquello que en un estado mejor, se experimentó.

Las emociones como la ansiedad, la depresión y la ira, tienen una razón de ser: nos movilizan para entrar en acción y cambiarnos a nosotros mismos o a nuestro mundo y para que así, la emoción negativa desaparezcan. La ansiedad indica que el peligro está cerca, la tristeza la amenaza de una pérdida, la ira nos alerta de que alguien está irrumpiendo nuestro mundo. Todos esos sentimientos implican dolor y es éste, el que hace imposible continuar de la misma manera y nos impulsa a actuar para eliminar la amenaza (Seligman, 1999).

Esta claro que no podemos quitar de la vida de nadie aquellas experiencias negativas, y también que como dice el autor esas experiencias son a la vez positivas. ¿Dónde esta la diferencia entonces? ¿Trabajamos con ellas o las evitamos? ¿Qué hacemos con las experiencias negativas? La respuesta es la transformación, cambiar sus valencias, trabajar la inteligencia emocional, para generar en el niño la capacidad de identificar las emociones negativas, y convertirlas en positivas. Llenar el mundo de nuestros alumnos de estrategias que permitan tan difícil tarea es el objetivo.

Coincidimos con Oros (2009) al proponer las experiencias emocionales positivas, valorándolas como favorables, para una aparición más saludable de las dificultades y un afrontamiento más funcional, ya que incrementan aspectos cognitivos involucrados en la prevención de fracaso académico y fomentan actitudes más tolerantes y persistentes ante las frustraciones.

Experimentar emociones positivas favorece el pensamiento creativo para la solución de problemas interpersonales, promueven la flexibilidad cognitiva, posibilita la toma de decisiones asertivas, desarrolla respuestas de generosidad y altruismo, aumenta los recursos intelectuales y contrarresta las tendencias depresivas entre otras (Greco, et al., 2006).

Es desde una perspectiva positiva, en un trabajo con el optimismo, la autoestima, la creatividad y la inteligencia emocional, lo que nos dará las pautas para crear experiencias que lleven a emociones positivas y que de ellas deriven estados emocionales positivos.

## 2.6 Aspecto evolutivo.

Hemos trabajado los distintos constructos desde diferentes autores e investigaciones. Desde una mirada adulta y profesional hemos hecho análisis, síntesis y reflexiones. La propuesta ahora es cambiar la mirada: ¿Cómo ven los niños estos componentes personales, qué piensan de ellos mismo, que piensan sobre sus ideas? ¿Cómo ven las causas de sus acciones y cómo esperan que ocurran las cosas? ¿Qué creen de las emociones y los estados de los demás? ¿Cómo evoluciona su mirada del mundo a través del tiempo? ¿Cómo se forman estos conceptos en ellos?

Falcón, Orejudo y Fernández-Turrado (en prensa), han realizado una investigación al respecto de la emergencia y evolución de las expectativas optimistas en niños de educación primaria, dicha investigación arroja resultados que apoyan la existencia de un optimismo adaptativo que progresivamente va desapareciendo a causa del desarrollo de nuevas competencias cognitivas. Aluden que los niños son extremadamente optimistas y que sus juicios son, inicialmente, simples y aislados de las influencias del exterior, pero que, sin embargo, al crecer, la influencia y las comparaciones sociales van cobrando mayor relevancia, y afectan a sus juicios y creencias, las cuales van incluyendo mayores dimensiones y contenidos. Confirman como resultado de su estudio que los más pequeños creen en la variabilidad como propiedad inherente de los rasgos y por tanto cambiantes ante cualquier circunstancia.

Nos preguntamos entonces, ¿cómo se pasa de semejante cualidad tan energícamamente positiva en el ser humano, a los episodios depresivos que tanto han preocupado y preocupan a los profesionales de la salud? ¿Qué características tienen esas interacciones post-infantiles que, en muchos casos destruyen el optimismo innato hasta convertirlo en pesimismo adquirido? ¿Cómo revertir ese proceso y/o intervenir a tiempo para evitar su destrucción total? Nuevamente volvemos al punto de partida, a esas cualidades que debemos trabajar con los niños para su fortaleza, solo que esta vez con una mirada distinta. Desde el plano metodológico, a la hora de abordar el optimismo con los pequeños lejos de enseñar, se trata de aprender, lejos de iniciar su desarrollo, que ya existe, fomentar su permanencia y fortalecerlo, que mantengan esa cualidad y la vigoricen, que la trasmitan y enseñen, esa será entonces, el objetivo.

El desarrollo evolutivo de las explicaciones causales ante la previsión optimista de cambio pasarían, según Falcón, et al. (En prensa), por tres estadios: inicialmente la creencia en el paso del tiempo como modo de solución de problemas, luego un estadio de esperanza en los procesos de aprendizaje, ya sean en casa o la escuela, y en la valoración del esfuerzo personal como motor de cambio. Por último una posición personal activa, por la implicación y esfuerzo, en la obtención de los logros. El cambio en esta etapa se presenta como significativo frente al desarrollo del autoconcepto y la percepción de autoeficacia.

A medida que va creciendo el niño se va implicando cada vez más en la responsabilidad de las acciones y se reconoce como artífice de ellas, en ese proceso es donde cobrarán una especial importancia las devoluciones que su entorno realice. Las consecuencias que sobre su ambiente tenga, irán delineando su accionar futuro y sobretodo las motivaciones que lo llevarán a continuar o a detenerse. Irá así configurando su autoconcepto y la imagen que de él mismo tenga. Clave en la construcción de la personalidad es la devolución que el entorno realiza, cómo nos ven los otros y las atribuciones que hacen sobre las acciones que realizamos, delinearán la imagen y el concepto que tenemos de nosotros mismos. Es por eso que el poder del tutor, ya sea padre o maestro, en estas etapas es tan importante como peligroso, en tanto calidad de referentes y por la constante presencia en la vida del niño. Las interacciones realizadas presentarán al niño una gran parte de aquello que él es, y es ese concepto el que el niño absorberá e interiorizará, y sobre el que constituirá sus cualidades personales.

Más adelante trabajaremos sobre la calidad forma y contenido de esas interacciones, mientras tanto tomemos consciencia de la importancia de brindar oportunidades para que esas interacciones positivas se den. Otra vez la idea de aprovechar las experiencias, de analizar las situaciones para crear entornos de reflexión, sobretodo de control, del niño como protagonista, del niño creador. Experiencias que permitan plasmar ese optimismo innato en producciones de las que sentirse orgulloso, en creaciones que puedan identificar como de propia creación.

Los que tuvimos la suerte de desarrollar nuestra vocación y también hemos desarrollado actividades de completa enajenación, sabemos que no hay ningún

contenido en la motivación intrínseca más fuerte, que disfrutar de las propias creaciones, nada como ver el trabajo realizado y saber que es producto de uno mismo, para crecer en la autovaloración y fomentar un autoconcepto que nos permita siempre ir por más.

Los niños son curiosos por naturaleza, piensan y preguntan por cosas en las que muchas veces los adultos no nos ponemos a pensar. Una gran ventaja sin duda para ello, es la falta de moldes estructurados, la poca influencia inicial que la cultura social en la que esta inmerso ejerció, pero de la que empieza poco a poco a ser parte.

La creatividad es una característica inherente al ser humano, susceptible de ser estimulada por el entorno, familiar y social del niño. En todo ser humano existe el impulso de experimentar, indagar, relacionar y crear. El desarrollo neuronal que fuertemente se da en esta etapa es sin duda un elemento influyente. La libertad y la naturalidad que posee debemos mantenerla dándole seguridad para que ese desarrollo no disminuya (Cemades, 2008). Debemos hacer fuerte, entonces, esas cualidades libertarias y naturales que unidas a la curiosidad fomentan la creatividad, y permiten resolver problemas y realizar creaciones que fortalecen al niño como persona, valorándose y conceptuándose positivamente.

Debemos considerar que es el período de mayores cambios en las estructuras cognitivas, y mayor cambio de transición hacia el realismo y la emergencia de las primeras, por ejemplo, creencias pesimistas. La toma de control es fundamental a la hora de realizar afrontamientos adecuados de estados negativos por lo que el desarrollo evolutivo va dotando de dicha aptitud a los niños a medida que van acercándose a edades donde los sucesos vitales van a exigirles dicho afrontamiento (Falcón, et al., en prensa).

Las emociones y sentimientos básicos forman parte del equipamiento emocional básico, biológicamente están presentes en nuestra naturaleza, sin embargo es en el seno de una cultura donde se aprende a manifestar y controlar sentimientos y emociones de acuerdo a los significados, valores y pautas culturales (Pérez, 1998).

La etapa de educación infantil es una etapa de constantes cambios, no es sólo una etapa de la vida en la que se inician aprendizajes, sino también en la que los innatos

se hacen más presentes y van poco a poco encontrándose con la realidad del mundo exterior que ejerce cambios sobre ellos. A esto hay que sumarle los cambios que internamente en la formación del niño y organismo psíquico y físico se van dando. Esta tan compleja interrelación entre el mundo exterior y el interior del niño no nos puede ser ajena.

Para continuar explicándola tomaremos también algunos conceptos aportados desde el psicoanálisis por Freud, para ver cómo en la constitución del yo la presencia de nuestros constructos podrían jugar un papel clave; y cómo la formación del superyó recibe una influencia más que determinante por parte de los padres y sus normas, aspectos que trabajaremos en el apartado tercero. Vale aclarar, sin embargo, que estos conceptos psicoanalíticos poseen una estrecha relación con las dinámicas del inconsciente y las relaciones libidinales tempranas; y que por no ser materia de éste estudio, no trabajaremos en profundidad.

El Yo se esfuerza en transmitir al Ello la influencia del mundo exterior y aspira a sustituir el principio del placer, que reina sin restricciones en el Ello, por el instinto. El Yo representa lo que pudiéramos llamar la razón o la reflexión, opuestamente al Ello, que contiene las pasiones (Freud, 1923).

El dominio y control que logre el Yo darán la pauta de lo que el niño/a es capaz de hacer, dotará al Yo de un contenido con el que autoestimarse, y unas experiencias que le permitirán conocer las distintas formas de actuar. En sus variadas estrategias de dominio las experiencias marcarán la clave de la futura resolución óptima y creativa de los conflictos, pero también esas experiencias en relación con las influencias del exterior forjarán el contenido del superyó que tanto dirigirá y presionará al Yo.

El Superyó es el abogado del mundo interior, o sea, del Ello, se opone al Yo, es verdadero representante del mundo exterior o de la realidad. Los conflictos entre el Yo y el ideal reflejan, la antítesis de lo real y lo psíquico del mundo exterior y el interior (Freud, 1923). El Superyó se ve profundamente influenciado por los ideales, y por la dependencia a la autoridad que los padres representan. Su contenido es también la internalización de las normas culturales.

Aquel concepto que se forma del Yo, ese autoconcepto se revalorará



constantemente a partir de los ideales del Yo formados, la dinámica y relación entre estos dos conceptos dará como resultado la autoestima. La génesis del Superyó, a diferencia del Yo, representa los rasgos más importantes del desarrollo individual y de la especie, creando una expresión duradera de la influencia de los padres (Freud, 1923).

La importancia que éstos tópicos nos aporta es la configuración mental que desde pequeños se va generando y que es la que sienta las bases para las relaciones futuras, tanto con los otros como con el mundo de los objetos. Las diferentes variables que influyen en la construcción de estas estructuras marcarán las percepciones del interior, aquel contenido del inconsciente que ejercerá su influencia en las decisiones y actuaciones presentes.

Al respecto de las emociones los bebés desarrollan una vida muy intensa en ese aspecto, ya que expresan emociones y son sensibles a las expresiones emocionales de quien les cuida. Las respuestas del adulto a esos mensajes repercutirán en la cantidad y calidad de la relación establecida y en la probabilidad de que una conducta se repita o no (Pérez, 1998).

La expresión de las emociones y por ende la interpretación que hacemos de las mismas, contiene un componente cultural elemental, que deviene de aquel primer momento en el que entendimos, siendo bebés, que ese movimiento generó alegría y ese otro enfado, en quien es reflejo del mundo: el cuidador, la figura de apego. Esa respuesta selectiva es la que enseña al niño la connotación de su gesto, y la consecuente emoción generada en el otro.

En el desarrollo de la regulación emocional intervienen factores madurativos, psicológicos y, de manera muy especial, interactivos, ya que es en la regulación interpersonal donde se sientan las bases de dicha regulación, esta comienza en la primera infancia (Moreno y Cubero, 1990).

Los bebés poseen una serie de reflejos que les permiten, inicialmente, un control de sus malestares, como la succión, los frotamientos, el cerrar de ojos, distintos movimientos que de forma automática realizan. A medida que en su evolución avanzan esos reflejos van, en su mayoría, desapareciendo, y cobran protagonismo aquellos mecanismos que, en su relación con el entorno van aprendiendo.

Los cuidadores influyen en el desarrollo y organización de los sistemas neurológicos y la maduración cerebral que favorece la conexión interhemisférica; así la activación del hemisferio derecho, se asocia a inquietud y malestar, mientras que la el izquierdo y la simultánea inhibición del derecho, se asocia con la expresión de afecto positivo. Es el cuidador, y la estabilidad y consistencia del entorno la que puede influir en el desarrollo de esas conexiones favoreciendo la activación del hemisferio izquierdo (Moreno y Cubero, 1990).

Es a través de esos gestos que genera y la consecuente respuesta del adulto donde comienzan las primeras comunicaciones emocionales. Una falta de feedback generaría retraimiento y falta de conciencia al respecto de los estados emocionales. Esta consciencia sumada al desarrollo del yo permiten también que emerjan las emociones sociomorales con su importante papel regulador del comportamiento y, finalmente, el lenguaje y el juego simbólico que aportan nuevas formas de expresión del afecto y contribuyen de manera importante en la comprensión de las emociones propias y ajenas (Moreno y Cubero, 1990).

También entre el segundo y tercer año y sobre la base de la autoconciencia, la empatía, la referencia social y la aprobación-desaprobación de la conducta del niño por parte de sus cuidadores, surgen las emociones sociomorales como la culpa, la vergüenza y el orgullo, con su relevante función reguladora de la conducta social y también la oposición, donde el yo se reafirma y conquista, así el niño es capaz de aceptar cada vez más las separaciones (Moreno y Cubero, 1990).

A medida que van creciendo los niños van aumentando su mundo social, sus experiencias se vuelven más variadas y aumentan en cantidad e intensidad. Avanzan en el reconocimiento y expresión de las emociones así como también en la regulación de las mismas. El dominio o no de la situación, y fundamentalmente la intervención adulta le darán la seguridad necesaria para enfrentar nuevos retos emocionales y desarrollar su inteligencia emocional. También dichas experiencias le generarán sentimientos y valoraciones sobre si mismo y los demás, y enriquecerá su vida afectiva. Tal y como lo pronuncia Pérez (1998) “La vida afectiva del niño es la base de la vida afectiva del adulto, de su carácter y personalidad” (p. 3).

Durante los primeros años la autoestima, los sentimientos y valoraciones sobre sí mismos, expresan una visión idealizada que refleja el deseo de ser aceptado y de ser competente, y aunque suelen dar de sí mismos descripciones que se centran sobre todo en rasgos y características observables; con una metodología basada menos en la producción espontánea y más en el reconocimiento o valoración de afirmaciones, los niños son también capaces de incluir rasgos psicológicos o atributos conductuales (Moreno y Cubero, 1990).

Los adultos que establecen dicha metodología les permitirán entonces, una valoración diferente al respecto de sus propias experiencias, al respecto de ellos mismos. La vida emocional y las relaciones afectivas están marcadas en la infancia desde las figuras de apego, desde los vínculos establecidos y los cuidadores que las representan. Por que la figura del adulto en el crecimiento global e íntegro es fundamental abordaremos con detalle el análisis de esos modelos como fuente potenciadora o bloqueante del crecimiento infantil.

### **3. Factores promotores.**

Los factores promotores son aquellas circunstancias, contextos, palabras, acciones, emociones; todo aquello que circunda al niño/a, aquello que con intensidad o sin ella, facilita el aprendizaje y fomenta el desarrollo, los climas e influencias directas e indirectas son ejercidas y creadas por los adultos. Llámese figura de apego, cuidador, madre, padre, tutor, docente, maestro... son aquellas personas que moldean la conducta del niño y que a través de sus palabras, acciones, formas y gestos, le dan a entender cómo debe hacer las cosas y porqué. Analizaremos a continuación los roles adultos existentes en la vida de los niños, sus manifestaciones habituales, los estilos educativos que representan y la consecuente repercusión que en el desarrollo de nuestros constructos positivos tienen.

#### **3.1 Estilos educativos parentales**

La familia, como primer contexto social, acoge al recién nacido y provoca su inmersión en el tejido sociocultural. Las relaciones intrafamiliares están encaminadas a

la satisfacción de las necesidades de sus miembros, y las actividades e interacciones que realizan tienen la propiedad de formar las primeras cualidades de personalidad, y de transmitir los conocimientos iniciales que son la condición para la asimilación ulterior del resto de las relaciones sociales (CELEP, sin fecha). Desde los primeros aprendizajes el niño/a va tomando conciencia de la identidad cultural, que se configura sobre la base del reconocimiento o discriminación que proviene de los otros, ya sea a nivel individual o grupal (Mieles y García, 2010). A partir de ese primer vínculo familiar, el niño va adquiriendo modelos internos sobre los otros y el yo, y empieza a desarrollar la capacidad de relacionarse. Son esas primeras relaciones familiares las que condicionarán el futuro modo de vincularse con los otros (Hernangómez, 2002).

También las influencias extrafamiliares, son importantes, a medida que los niños/as crecen; las interacciones sociales en las que participan se incrementan en cantidad y complejidad, agentes e instituciones como la escuela, los medios de comunicación de masas (Muñoz, 2005), los compañeros de clase y agentes cercanos a la familias, juegan un papel importante en el desarrollo. Así el niño/a con sus esquemas y conocimientos relacionales, obtenidos intrafamiliarmente, va estableciendo nuevos vínculos con la referencia de los anteriores, y con el inicio de la escolarización aquellos aprendizajes se ponen en juego. La calidad de las relaciones que se establece con los padres y con el grupo de iguales explica significativamente una parte importante de la varianza de autoestima, los niños que interactúan más con sus padres obtienen mejores resultados académicos (Ruiz, 2001), así también las interacciones con iguales promueve la adquisición de competencias sociales como el aprendizaje del control de impulsos, las conductas prosociales, y poseen mejores rendimientos académicos (Lozano, 2003).

Cuando los padres con sus estilos educativos aportan apoyo y afecto, suelen generar también expectativas más altas sobre los hijos, les suelen proporcionar un mayor soporte y apoyo o, incluso, modelar mejores estilos de afrontamiento, lo que en conjunto dota a los niños/as de recursos de afrontamiento que favorecen su autonomía y su ajuste (Orejudo y Teruel, 2009).

Los padres son los primeros modelos de referencia y los más importantes de la

vida del niño/a, la falta de apoyo y de responsabilidad parental, ocasiona graves consecuencias para un desarrollo equilibrado (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Es por eso que la figura de apego tiene una relevancia elemental en el desarrollo emocional.

Según Moreno y Cubero (1990) de la relación con las figuras de apego se van a desprender dos aspectos fundamentales que van a condicionar las relaciones interpersonales íntimas, las de amistad y las relaciones sociales en general. Uno es la adquisición de un estilo u otro de apego que llevará a la persona a tener relaciones de confianza o desconfianza básica con los demás; y el otro la habilidad o carencia para usar los códigos de comunicación en las relaciones con los otros, especialmente en aquellas que requieren intimidad: tocar y ser tocados, mirar confiadamente, abrazar, acariciar, expresar emociones, entender emociones, etc.

Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978) establecieron como apego, aquel lazo afectivo entre una persona y otra, unido en tiempo y espacio, y que conductualmente presenta un esfuerzo por lograr proximidad con respecto a dicha figura. Luego de una larga investigación establecieron cuatro tipos de apegos:

- Apego seguro: ansiedad ante la separación, felicidad ante la unión. El niño busca consuelo en el adulto de referencia y se aferra. La presencia materna tranquiliza con rapidez al niño y lo reanuda en la actividad. El niño se siente seguro ante la presencia de su apego y tiende a estar más dispuesto a la exploración del entorno. La confianza en su presencia segura le permite la tolerancia de la ausencia por la confianza en que estará cuando la necesite.
- Apego ambivalente: hay inseguridad ante el cuidador, el niño demuestra ansiedad ante la separación, y falta de tranquilidad ante el reencuentro, incluso puede que ira y reacciones mixtas de acercamiento y resistencia, es difícil de consolar e improbable que luego pueda explorar o jugar sin una cuota de ansiedad.

Según Barudy y Dantagnan (2005) en este apego, la ausencia psicológica del adulto, puede causar incoherencias e inconsistencias en los cuidados cotidianos del bebé, lo cual le genera una sensación de abandono, soledad e impotencia, esto hace que el niño aumente sus conductas de apego, como el llanto, gritos y demandas constantes

hacia su madre o cuidador.

- Apego evitativo: aparente falta de confianza en la disponibilidad de la figura de apego, hay poca ansiedad ante la separación y desinterés ante el regreso. A veces busca a la persona en momentos de estrés para obtener consuelo, pero más probablemente lo busque en juguetes u objetos.

Para Barudy y Dantagnan (2005) este estilo de apego se produce cuando la respuesta que el niño recibe, de su madre o cuidador, al momento de expresar alguna necesidad, es una conducta que genera estrés y angustia, aún satisfaciendo la necesidad manifestada, así entonces el niño comienza a reprimir los elementos conductuales que debieran generar cercanía con su figura de apego de manera inconsciente.

- Apego desorganizado: hay acercamiento cuando está estresado, pero luego se vuelve evasivo cuando la madre se le acerca. El niño muestra comportamientos extraños que confunden en su intención al adulto, muestra también comportamientos contradictorios y no encaja perfectamente en uno de los tres tipos de apegos tradicionales.

Según Barudy y Dantagnan (2005) este estilo de apego se genera en hogares con padres o cuidadores severamente incompetentes en la paternidad, producto de haber sufrido experiencias altamente traumáticas en su propia infancia, incluso sin saberlo, como malos tratos físicos, abusos sexuales, entre otros.

Esta claro que el estilo seguro es el más conveniente para un óptimo desarrollo. Para que este sea seguro generando habilidades sociales y permitiendo una evolución adecuada del niño, la figura adulta de referencia debe presentar accesibilidad y sensibilidad (Moreno y Cubero, 1990). El apego seguro y la supervisión parental son factores de promoción del optimismo temprano (hernangómez, 2002), genera creencias sobre la reversibilidad de los acontecimientos, la autoeficacia y las expectativas de éxito, por contar con el apoyo de otros para afrontar las dificultades de la vida (Orejudo y Teruel, 2009).

Las implicaciones educativas que los apegos nos presentan y que son relevantes para nuestra investigación, se encuentran en analizar las consecuencias de esos apegos

en los niños a largo plazo. Un apego seguro fomentará la autonomía y con ello, una forma creativa de actuar dotada por las experiencias de conocimiento producidas en la interacción con el ambiente. También un elevado autoconcepto y una autoestima positiva dados los resultados de sus interacciones; una visión optimista, fundamentada en las propias atribuciones de los actos y en la confianza del adulto, quien también brindará la esperanza de resolución positiva ante las dificultades, por representar un sostén de beneficios seguros. La vinculación afectiva entre ambos no solo fomentará el desarrollo de la inteligencia emocional, sino que además contribuirá a la experimentación de emociones positivas. El apego seguro es en sí mismo una emoción positiva que el niño debe vivenciar para poder construir los demás factores que lo llevarán a un enfrentamiento positivo con la realidad.

Moreno y Cubero (1990) especifican aquellos aspectos de la relación madre/padre-hijo/a que se asocian con una relación satisfactoria, promotora de un apego seguro y, por tanto, de un adecuado desarrollo socioafectivo. Por un lado la sensibilidad, percibir e interpretar adecuadamente los mensajes del niño y dar una respuesta apropiada y puntual a los mismos. Por otro la aceptación frente al rechazo, el balance entre los sentimientos positivos y negativos que el adulto manifiesta hacia el niño/a y el grado en que es capaz de resolver una situación en la que confluyan sentimientos conflictivos. También la cooperación frente a la intrusividad, la iniciativa de interacción teniendo en cuenta el estado y actividad del niño, considerándolo así alguien distinto, que puede tener sus propias preferencias. Y por último la accesibilidad o disponibilidad, ser capaz de atender a las señales y manifestaciones del niño a pesar de estar ocupado/a.

No se trata únicamente de la presencia del adulto sino también del tipo de relación que establece, de las vivencias que experimenta con el niño/a. No debemos olvidar que no se trata de madres y padres biológicos sino de quienes representan dicha figura, se llame padre, adulto, tutor inmediato, en definitiva, ser humano que guía los primeros pasos del niño hacia un desarrollo positivo. Aquel que se encuentra presente en aquellos instantes primero de contacto con el mundo exterior, aquel que, de la mano, enseña al niño a relacionarse con los otros y con las cosas.

Según Moreno y Cubero (1990) hay cuatro tipos de conductas de los progenitores que procuran experiencias educativas diversas de vivencia familiar, y que

influyen en el desarrollo del niño: el *apoyo*, que se define como conducta expresada por un padre o madre hacia un hijo, que hace que el niño se sienta confortable en presencia del mismo y confirme, en la mente del niño, que es básicamente aceptado como persona. El intento de *control*, la conducta de un padre hacia un hijo con el objeto de dirigir la acción de éste de una manera deseable para los padres. El *grado de madurez*, los retos y exigencias que los progenitores imponen a sus criaturas. Y la capacidad para establecer un *ambiente comunicativo*, crear una dinámica en la que es posible explicar de manera razonada las normas y las decisiones que se toman teniendo en cuenta el punto de vista de los otros, permitir compartir problemas, conflictos, dudas, satisfacciones, etc. Estas variables, junto con el *poder*, que se define como el potencial que un individuo tiene para obligar a otra persona a actuar de modo contrario a sus propios deseos, serán utilizadas para explicar las conductas socialmente competentes e incompetentes de los niños.

El aporte de las conductas de los progenitores nos hace pensar en el modelo de hombre/mujer que se esconde detrás de las actitudes paternas, y también el concepto que subyace de ser humano en cada actitud. Imponer, ignorar, controlar, obligar ¿no denota un concepto de humanidad basado en la esclavitud y dominación de su creador? ¿Creen los padres que eligen esa metodología que el haberle dado la vida a su hijo, los convierte en sus dueños? ¿O será simplemente que reproducen el modelo aprendido y que por falta de conocimiento actúan así? ¿Se esconderá internamente un miedo al abandono por parte de los hijos hacia los padres, que determinaría en su fuero interno una herida a la autoestima? ¿Será que con la autoridad, el control y el poder sobre sus hijos, compensan la falta de éxito y dominio de sus propias vidas?

Quien cree en la comunicación, el apoyo, el diálogo, en tener en cuenta, en hablar, en escuchar ¿no posee una concepción de ser humano libre e independiente? Reconocer en el otro la cualidad de la razón y apelar a ella con el diálogo y consenso ¿no es también educar en el desarrollo de seres capaces de protagonizar su propia vida? ¿No es en definitiva prepararlos para desenvolverse en la vida aún cuando los progenitores no estén presentes, el objetivo?

Las actitudes de los padres componen estilos educativos que generan consecuencias sobre el desarrollo de sus hijos, analizaremos ahora ambos aspectos.



Al respecto de los estilos parentales presentamos a continuación una tabla elaborada por Torio, Peña y Rodríguez (2008).

<i>Tipología de socialización familiar</i>	<i>Rasgos de conducta parental</i>	<i>Consecuencias educativas sobre los hijos</i>
<i>Democrático</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Afecto manifiesto</li> <li>-Sensibilidad ante las necesidades del niño: responsabilidad</li> <li>-Explicaciones</li> <li>-Promoción de la conducta deseable</li> <li>-Disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas (privaciones, reprimendas)</li> <li>-Promueven el intercambio y la comunicación abierta</li> <li>-Hogar con calor afectivo y clima democrático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Competencia social</li> <li>-Autocontrol</li> <li>-Motivación e iniciativa</li> <li>-Moral autónoma</li> <li>-Alta autoestima</li> <li>-Alegres y espontáneos</li> <li>-Autoconcepto realista</li> <li>-Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales</li> <li>-Prosociabilidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad)</li> <li>-Elevado motivo de logro</li> <li>-Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos</li> </ul>
<i>Autoritario</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Normas minuciosas y rígidas</li> <li>-Recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas</li> <li>-No responsabilidad paterna</li> <li>-Comunicación cerrada o unidireccional (ausencia de diálogo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Baja autonomía y autoconfianza</li> <li>-Baja autonomía personal y creatividad</li> <li>-Escasa competencia social</li> <li>-Agresividad e impulsividad</li> <li>-Moral heterónoma</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Afirmación de poder</li> <li>-Hogar caracterizado por un clima autocrático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(evitación de castigos)</li> <li>-Menos alegres y espontáneos</li> </ul>
<i>Negrigente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas</li> <li>-Responden y atienden las necesidades de los niños</li> <li>-Permisividad y pasividad</li> <li>-Evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones</li> <li>-Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños</li> <li>-Especial flexibilidad en el establecimiento de reglas</li> <li>-Acceden fácilmente a los deseos de los hijos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Baja competencia social</li> <li>-Pobre autocontrol y heterocontrol</li> <li>-Escasa motivación</li> <li>-Escaso respeto a normas y personas</li> <li>-Baja autoestima, inseguridad</li> <li>-Inestabilidad emocional</li> <li>-Debilidad en la propia identidad</li> <li>-Autoconcepto negativo</li> <li>-Graves carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad</li> <li>-Bajos logros escolares</li> </ul>
<i>Indulgente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No implicación afectiva en los asuntos de los hijos</li> <li>-Dimisión en la tarea educativa, invierten en los hijos el menor tiempo posible</li> <li>-Escasa motivación y capacidad de esfuerzo</li> <li>-Inmadurez</li> <li>-Alegres y vitales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escasa competencia social</li> <li>-Bajo control de impulsos y agresividad</li> <li>-Escasa motivación y capacidad de esfuerzo</li> <li>-Inmadurez</li> <li>-Alegres y vitales</li> </ul>

Torío, Peña e Inda (2008) realizaron un trabajo de investigación con 2.965 padres de infantil y primaria, de entre 31 y 40 años, en su mayoría. Utilizaron un cuestionario de 45 preguntas, dividiendo los estilos de aprendizaje en 3: Autoritario, democrático y permisivo. En este último estilo reúnen el indulgente y negligente anteriormente descrito. Los resultados obtenidos indican que los elementos constitutivos de dichos estilos son, en el caso democrático: la sensibilidad de los padres a las necesidades de los hijos, el estimular la expresión de sus necesidades y el proporcionar espacios para la responsabilidad y la autonomía. Se trata de aspectos relacionados con la independencia e iniciativa personal del niño, el consenso y el diálogo en la relación padre-hijo, además de una responsabilidad paterna, marcada de calor afectivo. El elemento vertebrador es la importancia que otorgan estos padres a la iniciativa personal del niño, al procurar que sea él mismo el encargado de resolver los problemas que le plantea la vida cotidiana. La autonomía se afianza, cuando el niño se ve en la necesidad de hacer sus elecciones y ve los resultados, cuando observa los beneficios de su propio esfuerzo, y los valora, y cuando al mismo tiempo experimenta el error, lo acepta y aprende de él. En este estilo, se establecen normas que se negocian y no se presentan conflictos, ante el error se brinda apoyo instrumental con orientaciones. Existe también respeto y reconocimiento mutuo, a la vez que se guía la actuación del niño de forma racional. Son padres caracterizados por una comunicación frecuente y abierta, donde el diálogo es el mejor sistema para conseguir que los niños comprendan. La otra clave en este estilo educativo es el juego, jugando se aprende mejor el niño se desarrolla, crece y elabora sus aprendizajes, elabora su razonamiento, toma conciencia de lo real y hace uso de la libertad. Es un estilo de familia bien cualificada para la educación y la crianza infantil, ya que favorece el desarrollo evolutivo del niño y la conformación de su personalidad.

Al respecto del estilo autoritario o represivo: El elemento determinante hace referencia al castigo. Este es un modelo rígido, en donde la obediencia es considerada una virtud y en donde se favorecen las medidas de castigo o de fuerza, limitando la autonomía del niño. No sienten la necesidad de explicar los motivos de sus actuaciones, por lo que se prescinde del diálogo y éste se sustituye por la rigidez en el comportamiento. Los padres hacen uso frecuente de los castigos, reducen la iniciativa y espontaneidad del niño, a la vez que fomentan comportamientos hostiles en los hijos,

por lo que la distancia y la falta de comunicación se hace cada vez mayor.

El estilo permisivo o «laissez-faire»: se basa en la liberación del niño, crece en la espontaneidad natural. Es una relación familiar no directiva que se sustenta bajo la idea de neutralidad y no interferencia. Los padres evitan restricciones y castigos, no establecen normas, presentan escasa exigencia en las expectativas de madurez y responsabilidad del niño, toleran todos sus impulsos y hay escaso aprecio al valor del esfuerzo personal. No hay ni recompensas ni castigos, ni tampoco consejos u orientaciones, para estos padres el aprendizaje se da por sí mismo. El tipo de relación familiar es neutral, no hay interferencia y sí, cierta pasividad.

Autonomía, dialogo, tratamiento de los errores, la forma de relacionarse con los hijos, estas son las claves desde donde se analiza la vinculación. Las experiencias, una vez más presentes, la posibilidad de dar espacio para las variadas vivencias, dará lugar al desarrollo, en principio, de una relación, y luego de que ésta sea positiva, negativa o neutra. El estilo democrático no solo presenta mayores espacios de intercambios sino también de llevar adelante estos con cualidades positivas, es el estilo que mayor desarrolla nuestros constructos, el que por la estimulación de la espontaneidad y el respeto da lugar a la creatividad. El que fomenta la autoestima y el autoconcepto positivo con un tratamiento de los errores que motiva a la superación y el aprendizaje. Es el estilo que entiende el apoyo en su justa medida para dar confianza y así valoración. La valoración propia se da porque quienes son para nosotros importantes nos valoran; difícilmente puede tener buen concepto de si mismo quien siente la indiferencia, o, más aún, el rechazo de las personas que para él o ella son más significativas (Moreno y Cubero, 1990). También el estilo democrático es el que permite establecer vínculos afectivos sobre la base de la alegría y el apego positivo, y el que, por ende, lleva a las vivencias de emociones positivas. El estilo que con la libertad de acción, pero con el apoyo-guía permite vislumbrar la causa de los actos como propias del ser humano, y brinda las experiencias para afrontar de forma optimista el futuro.

Hay otro aspecto de vital relevancia que no podemos dejar de nombrar: el clima familiar. No se trata exclusivamente de la relación direccional padre/s hijos/as sino también la tratativa de la familia como unidad en si misma la que cobra relevancia. Es importante la calidad de las relaciones entre los miembros de la familia, eso marcará el

clima familiar que favorecerá la aceptación del niño a dicho contexto (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Un clima educativo adecuado, estimulante y estable, caracterizado por una estabilidad en las relaciones entre todos los miembros de la familia, y unas expectativas adecuadas de los padres hacia los hijos, favorece un mejor desarrollo escolar de los niños/as; las buenas relaciones entre sus miembros contribuye al desarrollo de las aptitudes intelectuales del alumno/a, afectando favorablemente al curso psico-evolutivo y repercutiendo positivamente en los resultados escolares (Ruiz, 2001). La familia funciona como refugio y fuente de energía, o al menos debería, en ella se brinda seguridad y afecto, se forman los hábitos para la organización de la vida futura, y se estimula y promueve el desarrollo bio-psico-social. Da la seguridad necesaria para afrontar las nuevas experiencias sin miedo a salir derrotado de ellas, o aún cuando eso pasa, tener la certeza de que se saldrá adelante. La contención familiar es una fuente estimuladora de experiencias, y es importante para el buen desarrollo de las mismas, la consciencia de tan importante cualidad por parte de quienes son cabeza de esa pequeña sociedad, los padres.

### **3.2 Estilos educativos docentes**

La escuela de educación infantil es dentro del sistema educativo la que más se diferencia, tanto en metodología como en organización. Al respecto, el curriculum nos dice: los métodos de trabajo se basarán en las experiencias, las actividades y el juego, así como en el respeto por las aportaciones del alumnado, y se desarrollarán en un ambiente de afecto y confianza que favorezca la interacción del niño con las personas adultas y con sus iguales para potenciar su autoestima e integración social (O.ECD1085/2008 de 28 de marzo). Esta exclusiva, única y particular forma de trabajar nos proporciona un sin fin de posibilidades para el desarrollo integral del alumno y la planificación de actividades. Es en este nivel educativo donde el papel activo del alumnado puede cobrar una verdadera participación activa. Son las experiencias el eje central vertebrador de los aprendizajes, y el principio globalizador el que nos da la oportunidad de que el alumno dé verdadero significado a la realidad en su conjunto. Sin embargo el papel responsable y decisivo para que esta metodología se lleve a cabo es el del tutor/a. El papel del educador/a requiere de una actitud equilibrada, impregnada de afectividad y disponibilidad en las relaciones con el alumnado; en su quehacer diario se

unirán la escucha activa, que responda a las necesidades de los niños y las niñas, y también deberá tener una postura que les dé seguridad, permitiéndoles percibir los límites en sus actuaciones y así conseguir que evolucionen paulatinamente hacia una mayor autonomía (O.ECD1085/2008 de 28 de marzo).

El profesor/a es el principal punto de referencia durante muchas horas al día, durante cinco días a la semana y durante muchos meses al año del niño/a su accionar será determinante en más de un proceso de aprendizaje (Moreno y Cubero, 1990). No olvidemos que la imitación es una de las principales fuentes de aprendizaje en esta etapa, y tanto la familia como la escuela presentan modelos de referencia. La forma en que el docente se dirige a un niño/a, la confianza que muestra en su capacidad, la valoración que hace de sus aportaciones y preguntas; siempre que se dirige al alumnado, lo hace trasladando mensajes de gran relevancia para la autoestima; si las actitudes y los comentarios denigratorios expresados por el profesor, se hacen en presencia de sus compañeros o de otras figuras significativas, estos cobran entonces una severidad aún mayor (Moreno y Cubero, 1990). Lo que nos interesa es tomar consciencia de la importancia del rol tutorial, y analizar las distintas formas de desarrollarlo en pos de un aprendizaje positivo infantil. Las estrategias docentes, las influencias del propio estado de la persona en relación con su rol, las concepciones de infancia y de educación que subyacen a la tarea, y el estilo de enseñanza, determinarán la forma en que la acción del profesional se llevará a cabo, y con ella si contribuirá o desfavorecerá el desarrollo positivo infantil.

Tomaremos de Aguilera (2012) el término estilos de enseñanza como la manera en que el docente exterioriza la experiencia histórico social del perfil profesional a través de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje; en el que interactúan variables pedagógicas y psicológicas con un carácter relativamente estable que imprime un sello peculiar a las relaciones de comunicación que establece en su contexto educativo. Esta definición es de un interés particular ya que tiene en cuenta dos variables más que relevantes; no se trata solamente de posicionarse como docente en un estilo determinado de enseñanza y desarrollar las estrategias metodológicas docentes de forma correcta, sino también el tener en cuenta que como seres humanos, nos vemos influenciados por variables externas e internas, psicológica y sociales; y que todas ellas

influyen de alguna medida en el clima escolar que generamos.

La personalidad del profesor constituye una variable muy importante en el ambiente escolar, los profesores más flexibles y tendientes a la adaptación contribuyen a constituir escuelas más creativas (Gardner, 1999). Cuando el profesor tiende a ser dominante, irritable, poco alegre, impersonal y formal, el clima que prevalece en el aula de clase tiende a ser tenso, poco alegre, competitivo, con escasa comunicación y los alumnos tienden a comportarse de forma pasiva, respondiendo sólo cuando son requeridos; sin embargo cuando el profesor tiende a ser activo, alegre, flexible, tranquilo y de trato personal, el clima afectivo que prevalece es alegre, estimulante y con gran comunicación entre profesor y alumno; y se observa en estos últimos iniciativa, flexibilidad, seguridad en sí mismos, creatividad y entusiasmo por el aprendizaje (Franco, 2008).

La pregunta es ¿son esos elementos constitutivos docentes una cualidad momentánea o una forma estable de personalidad? La situación personal es sin duda un factor que se trasmite, ¿hasta qué punto puede influenciar este en el clima escolar y en los alumnos? Según Morey (2001) un profesor tenso y estresado no podrá desempeñar de forma paciente y relajada su labor docente, reducirá los refuerzos y aumentará las sanciones y los castigos, creará un ambiente de clase dominado por la tensión y por la represión, alude que el nivel de estrés y de ansiedad condiciona el carácter docente, la metodología didáctica, el estilo educativo y el ambiente que rige en el aula. No se trata entonces solo de la formación profesional sino también del día a día del docente y su personalidad para hacer que sus estados, contribuyan al clima escolar adecuado para el desarrollo integral y positivo. Para ejercer una práctica docente eficaz y gratificante, es fundamental la forma en que el profesor se valora a sí mismo, ya que afecta a todos los aspectos de su ejercicio profesional; también de la visión que tiene de él mismo dependerá su forma de responder ante los sucesos que le acontecen día a día en el aula (Herrán, 2004).

Nuestros constructos teóricos toman ahora una nueva dirección, no solo su análisis y fomento en el los niños es clave para el desarrollo positivo, sino la posesión de quienes los promueven, o deberían, también. Los profesores con buena autoestima dan más seguridad a sus alumnos y desarrollan un clima emocional más positivo y

relajado dentro del aula; sin embargo aquellos que no lo poseen tienen miedo a perder la autoridad por lo que fundamentan la disciplina en el uso del castigo y la represión, lo que hace que sus alumnos sean menos creativos y menos espontáneos (Pequeña y Ecurra, 2006).

Cskiscentmihalyi (1998) sugiere como elemento esencial que los profesores desarrollen sus propias potencialidades, para poder convertirse así en agentes activos de transformación de sus alumnos (En Franco, 2008). El docente desarrollando sus potencialidades podrá aceptar las diferencias de cada niño/a y fomentar el descubrimiento en ellos mismos de su actitud creadora (Franco, 2008); valorando la propia, podrá entonces el tutor/a, valorar la de los alumnos/as y hacer que ellos/as hagan lo mismo.

Una vez más se hace presente la necesidad de experiencias, de espacios para la expresión, la experimentación y la vivencia de emociones positivas que promuevan la autorrealización y eleven la autoestima. Sin embargo en este caso no solo va dirigida a la práctica infantil sino también a los docentes, a los factores promotores de dichos constructos. No se trata solamente de entender las consecuencias de esas vivencias para valorarlas y fomentarlas, sino también porque en ellas el docente podrá paliar su ansiedad, su estrés y reducir los efectos negativos de un estado que puede, no ser el más propicio para la clase. Las experiencias potencialmente optimizadoras desarrollarán la vocación docente sintiendo en ella una autorrealización, y generarán un estado personal que encontrará su manifestación más óptima en el clima escolar.

La formación profesional docente además de brindan las herramientas que constituyen las variables pedagógicas de los estilos educativos, debieran prestar atención también, en las personológicas, la influencia de sus consecuencias como hemos analizado es grande. Atravesar por las experiencias que les permitan tomar conciencia de la importancia de estos aspectos es fundamental, ya que puede que en muchos casos, jamás se hayan experimentado. Castro (2008) hace presente en su trabajo a la importancia de las vivencias docentes en los primeros años de vida, y alude que si los maestros/as de educación infantil no han tenido en la educación de sus primeros años experiencias de juego, es probable que a pesar de lo estudiado en la universidad, en su práctica terminen compartiendo la idea generalizada de la inutilidad del juego; y ante las



demandas sociales e institucionales, se adapte y acepte que los niños y las niñas de 2 y 3 años deben empezar rápido su aprendizaje y acceda a que la actividad principal de la educación infantil sea el desarrollo motriz manual; lo mismo ocurre con el dibujo y los demás lenguajes artísticos.

El juego en la educación infantil es un elemento potenciador en si mismo, y muchas veces su función se reduce a entretener, a mantener ocupados a aquellos alumnos que por sus habilidades han terminado antes los trabajos y no tiene ya qué hacer. Utilizar este elemento fundamental en pos de una educación integral y de calidad va a depender, en parte, de las variables personológicas, pero también en gran medida de las pedagógicas. No olvidemos que al respecto el currículo de educación infantil (O.ECD1085/2008 de 28 de marzo) nos dice que el juego, actividad común de todos los niños, tendrá gran relevancia en el proceso educativo al ser el principal recurso metodológico de la etapa. En el próximo apartado profundizaremos más sobre el tema del juego, mientras tanto como elemento metodológico que es, haremos una tratativa del mismo desde los estilos de aprendizaje.

Al respecto de la clasificación de estos últimos Aguilera (2012), repasa distintos autores y clasificaciones, nosotros hemos reunido y sintetizado su información en un cuadro a fin de poder analizarlo con más claridad.

<b>Autor</b>	<b>Estilos de enseñanza</b>
Lippit y White	<p>El estilo <b>autocrático</b>: aquellos profesores/as que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, ellos son quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo, incluso, las actividades, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada.</p> <p>El estilo <b>democrático</b>: los profesores/as que planifican de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo de alumnos/as a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren diversos procedimientos; participan como un miembro más y evalúan los</p>

	<p>resultados en función del grupo.</p> <p>El estilo llamado <b>laissez-faire</b>: estos profesores/as se caracterizan por la falta de participación general, manteniéndose al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos/as, y sólo cuando se requiere su opinión, interviene para dar su consejo.</p>
Anderson, B.	<p><b>Dominador</b>: que es fundamentalmente una persona autoritaria que recurre normalmente a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo las órdenes a la fuerza y que no acepta ni considera las decisiones autónomas de los alumnos/as.</p> <p><b>Integrador</b>: es capaz de crear un clima social amistoso donde predomina el reconocimiento y el elogio, y no, la violencia; un ambiente donde la crítica es constructiva y objetiva, y se toman en cuenta las iniciativas personales de los alumnos/as.</p>
Gordon, C.	<p><b>Instrumental</b>: propio de los profesores/as que orientan su actividad docente a los objetivos de aprendizaje y centrados en la dirección y autoridad.</p> <p><b>Expresivo</b>: orientado a satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos/as; el profesor/a se preocupa, sobre todo, por satisfacer al alumno/a en lo referente a su rendimiento y a sus relaciones sociales.</p> <p><b>Instrumental expresivo</b>: que es una mezcla de ambos y es propio de los profesores/as que pretenden combinar el interés por la enseñanza con su inquietud por las necesidades de los alumnos/as.</p>
Flanders, D.	<p><b>Directo</b>: consistente en exponer las propias ideas, imponiendo su autoridad y competencia.</p> <p><b>Indirecto</b>: propio de los profesores/as que tienen en cuenta las ideas de sus alumnos/as, promueven el diálogo e influyen en los sentimientos de los alumnos/as.</p>
Bennett, E.	<p><b>Progresistas o liberales</b>: situados en un extremo, son los profesores/as cuyo comportamiento en el aula reflejaría integración disciplinar,</p>

motivación intrínseca, agrupamiento flexible, elección del trabajo por el alumno/a y cierta despreocupación por el control de la clase y el rendimiento. En relación con los aspectos directamente relacionados con los métodos de enseñanza, aceptan las ventajas de los métodos formales para la adquisición de conocimientos básicos y la estructuración de entornos de aprendizaje que permitan una menor desorientación del alumno/a. Sin embargo, rechazan los métodos utilizados por sus compañeros/as con estilos formales para lograr la autodisciplina, el desarrollo personal del alumno/a, el equilibrio entre el trabajo individual y el colectivo y las mayores exigencias que conlleva el trabajo del profesorado.

**Tradicional o formales:** se sitúan en el otro extremo y tienen características completamente opuestas a las anteriores: motivación extrínseca, elección mínima del trabajo por el alumno/a, agrupamiento fijo (clase total y trabajo individual) y preocupación por el control del rendimiento.

**Estilos mixtos:** se sitúan entre uno y otro extremo, son producto de la combinación de uno y otro estilo en grado diverso.

Tomaremos las siguientes clasificaciones para construir nuestro estilo educativo ideal, aquel que representa mejor las estrategias tendientes a poner en marcha el fomento de nuestros constructos, y realizaremos la adaptación correspondiente al nivel educativo que nos ocupa.

Combinando un estilo democrático, integrador, instrumental expresivo, indirecto y mixto (tradicional y progresista), llegamos a concebir el estilo de enseñanza propicio para el tutor de infantil, como aquel que permite una fluidez de diálogo en todas las direcciones posibles: alumno-docente, docente alumno, docente-docente, alumno-alumno. Un estilo que dé espacios para la comunicación, la creación y la toma conjunta de decisiones, un estilo que dé protagonismo al alumno en su propio aprendizaje, con motivaciones intrínsecas y agrupamientos flexibles. Un tratamiento de la persona que dé

importancia a las emociones, a la expresión de sentimientos y a la tratativa de los mismos con respeto y valoración. Con un docente que exige en la medida justa para eso se convierta en motivación y no en represión, en iniciativa y no en desgana. Un docente con interés por la enseñanza y, al mismo tiempo, por la atención de las necesidades de sus alumnos/as; que genere climas amistosos y relajados que dé espacios para la creación. Que entienda el juego como metodología clave y el arte como medio de expresión. Y que fundamentalmente haga del espacio del aula, un lugar donde los niños/as se sientan participantes activos y creadores, pertenecientes, elementos únicos e importantes del proceso educativo que atraviesan. Donde se sientan libres para ser ellos/as mismos y desarrollen sus potencialidades.

#### **4. Estrategias metodológicas.**

Llegados a este punto estaremos de acuerdo en la importancia de fomentar y desarrollar en los niños el optimismo, el autoconcepto, la autoestima, la creatividad, la inteligencia emocional, y las emociones positivas; también de cuál es el estilo educativo más apropiado. Sin embargo y la pregunta a la que responde este apartado final es: ¿Cómo hacerlo? ¿De qué manera llevar adelante el proceso educativo para que desemboque en la construcción de una personalidad fuerte, resolutiva y autorrealizada?

Desde una educación sin premios ni castigos y a través de una comunicación no violenta es la respuesta que con firmeza y seguridad se presenta en este trabajo. Estas disciplinas carecen del carácter científico que por sus investigaciones y trabajos experimentales, psicologías como las conductuales presentan. No son métodos que tengan una divulgación extendida, ni tampoco tanto años de vida. Sin embargo luego de haber investigado sobre ambos, y de haber encontrado que por fin los cuestionamientos y dudas acerca de muchos métodos conductuales y teorías del aprendizaje, encuentran su salida, nos preguntamos: ¿serán estos constructos unidos a otros muchos aún ocultos, los que marcarán un nuevo paradigma en psicología que cambiará por fin radicalmente la educación, y como consecuencia la sociedad materialista, competitiva y superficial en la que nos criaron y criamos?

No es nuestra intención menospreciar, ni mucho menos faltar a los grandes teóricos, y las infinitas investigaciones, que tanto han aportado a nuestra comunidad científica y a nuestras vidas en general. Pero creemos que un cambio se debería acercar, que las futuras investigaciones lejos de encontrar las similitudes entre el ser humano y la rata, deberían encontrar las cualidades que de forma única poseemos los hombres y mujeres de este mundo, y con las que poco se ha contado a la hora de teorizar. Emociones, sentimientos, cognición, razón, relaciones, conexiones, flexibilidad mental, creatividad, capacidad de análisis... Seguimos a día de hoy estudiando al ser humano desde teorías cuyas bases científicas se sustentan en la experimentación con animales ¿cómo es posible? ¿Cómo es posible que hablemos de educación, en términos de estímulo-respuesta sin incluir en ellas las emociones? ¿Cómo pueden algunas teorías sobre la psicología de grupos eludir la inteligencia emocional? No es materia de este documento responder a estas preguntas, pero sí dar la alternativa que como profesionales de la educación proponemos, y que responda a los valores que creemos debería tener la educación de hoy para el futuro de mañana.

En la etapa evolutiva que nos compete existe una actividad que por excelencia se hace presente, incluso aunque no la fomentemos, una actividad que sin buscarla, ni pretenderla el adulto, el niño/a realiza espontáneamente, el juego. ¿Cuántas veces observamos en la asamblea, que los niños/as no secretarios juegan mientras dicha rutina se lleva a cabo? ¿Cuántas veces en el autobús, en la calle, el centro comercial, en el ascensor, vemos como los niños, muchas veces solos, van desarrollando una actividad lúdica?

El juego brinda un espacio privilegiado para el niño, le permite afianzar su sensación de control y capacidad de toma de decisiones, cuando es él quien decida a qué jugar y cómo, ya que en el resto de actividades suele influir en mayor medida el criterio de un adulto; también el hecho de que otros jueguen con él dedicándole un tiempo es fuente de emociones positivas importantes, para construir su carácter optimista no sólo por el estrechamiento del vínculo que supone, sino también por la estimulación que implica (Hernangómez, 2002). ¿Brindamos realmente oportunidad para que los niños/as elijan a qué jugar? ¿O solo les permitimos optar entre las alternativas que le brindamos los docentes? Los rincones han perdido en el último tiempo, su verdadero carácter

lúdico, y una de sus principales beneficios que era el de brindar la posibilidad al niño/a de elegir a qué jugar. Ahora estos espacios están reservados para aquellos que han terminado la ficha ¿qué pasa con los/as alumnos/as que poseen un ritmo distintos de trabajo? y ¿Quién elige actualmente en las aulas quien va a cada rincón?

Por otro lado las situaciones de juego son promotoras del desarrollo lingüístico, de competencias cognitivo-sociales, de características importantes para el desarrollo como los roles sociales y los valores culturales; y una combinación de elementos cognitivos y emocionales que se convierten en grandes zonas de desarrollo próximo; además emergen en las actividades lúdicas elementos sociales y emocionales que permiten el desarrollo de la teoría de la mente (Orejudo, 2010), tan necesaria para el desarrollo de la inteligencia emocional y la empatía.

Permiten además que los niños/as experimenten activamente lo que en la realidad viven pasivamente, y esto les permite sobretodo poder adaptarse a su realidad sea cual sea, y fomentar así procesos de resiliencia. El juego es la base del desarrollo del aprendizaje, el niño observa su entorno, lo va asimilando según sus capacidades, y a través del juego va interpretando y acomodando lo observado (Cemades, 2008). Esto nos brinda una gran fuente de información ya que nos permite entrar en su mundo, conocerlo, saber cómo lo vive, lo padece o los disfruta, nos acerca a su interior y a su visión. ¿Cuántas veces el docente se toma el tiempo de observar el juego de sus alumnos/as? ¿Cuántas veces se transforma en la hija a la que la mamá le sirve el té? ¿Cuántas semanas pasa el rincón de la cocinita sin ser usado porque luego aparecen las frutas y las tazas por debajo de las mesas, a causa de no haber sido bien recogidas?

El juego es, también, la primera actividad creadora del niño, involucra la imaginación, y la creatividad, estimula la curiosidad, la flexibilidad, la improvisación, promueve la conducta de resolución de problemas que lidera el aprendizaje, la imitación y la adaptación al cambio (Garaigordobil y Berrueco, 2011). El juego es la oportunidad ideal de dejarles *ser*.

#### **4.1 Comunicación no violenta.**

Comenzaremos por dar a la comunicación la importancia que merece, por considerar a los mensajes como elementos ricos en contenido que definen personas,

conductas, sensaciones y emociones. A través de las conversaciones los niños/as se sienten reconocidos como parte del sistema social, gracias a la comunicación reciben la información indispensable para situarse en su historia y en el contexto social y cultural al que ellos, su familia y su grupo pertenecen; define también su lugar y la importancia de su existencia, confirma la condición de sujeto, sean cuales sean sus circunstancias y conductas (Barudy y Dantagnan, 2005).

La comunicación es uno de los factores fundamentales para la creación de buenos climas familiares, es un elemento que se valora dentro de los estilos educativos para determinar el más correcto, y es la clave dentro del análisis de los maltratos psicológicos y la violencia verbal. El maltrato físico es manifiesto, el psicológico más sutil, tiene que ver con insultos, desprecios, gritos, humillaciones en público, amenaza (Núñez, 2002). A los primeros elementos los analizamos en el apartado anterior y concluimos que los mejores estilos educativos incluían: pautas razonadas, intercambios, comunicación abierta, explicaciones, afecto manifiesto, comprensión, elogios, el fomento de espacios para las iniciativas propias de los niños/as y la manifestación de necesidades, promoción de diálogo. Todos aspectos que requieren de la comunicación para poder ser llevados a cabo, ahora bien, ¿qué tipo de comunicación nos permite intervenir adecuadamente para el fomento del desarrollo positivo? ¿Cómo debería ser el feedback proporcionado para que éste sea en sí mismo promotor de la expresión comunicativa? Al respecto del tercer elemento nuestra propuesta no trata de analizar el maltrato, sino de fomentar al buen trato, de analizar los componentes que deberían estar presentes en nuestro sistema de comunicación, para que se lleve a cabo el buen trato que permita un desarrollo positivo en los niños/as.

Estévez, Murgui, Moreno y Musitu (2007) realizaron una investigación que vincula la comunicación con la educación. Indican que la comunicación con la madre y el padre se compone de las variables observables de: comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa. Los resultados indican una estrecha relación entre, dichas variables y el autoconcepto del adolescente, la comunicación negativa del padre y la conducta violenta de los hijos, y la relación padre adolescente positiva y abierta, y el ajuste psicosocial; una comunicación familiar funcional, influye positivamente en el autoconcepto familiar y personal del adolescente, construyendo en

este caso la comunicación un relevante factor protector (Estévez et al., 2007). Esta claro que debemos fomentar el buen diálogo y la comunicación abierta no sólo por el presente sino también por el futuro de los niños/as, ahora bien ¿Cómo hacerlo desde aula de infantil? ¿De qué manera fomentar una buena comunicación en casa y en el aula? A través de las tutorías y talleres con los padres, y siendo modelos de una comunicación abierta y positiva. La etapa de escolarización en la que nos centramos cuenta con mucha más participación por parte de los padres que otras. Los espacios de tutorías, y los talleres, son una metodología más que adecuada para el fomento de la comunicación, y tanto en estos espacios como en las jornadas de aula habituales, ser modelos comunicativos nos ayuda en la tarea. Sin embargo esto último no es fácil, uno de los mayores problemas que se presentan en el aula y que bloquean la comunicación positiva son los gritos. En una reciente conversación con un grupo de educadoras de infantil, a raíz de la disfonía de una de ellas, manifestaron no conocer otra forma de hacerlo, atribuyendo a la conducta de ciertos alumnos/as en particular la responsabilidad. Dicha situación había llevado a la profesora a dejar de emitir cantos en el aula. Un recurso por demás beneficioso en esta etapa educativa fue anulado por la mala práctica del uso de voz. ¿Son los cantos los que debemos reemplazar por los gritos, o los gritos los que debemos reemplazar por los cantos? ¿Son las implicaciones en la voz docentes las únicas preocupaciones que devienen del uso de los gritos? ¿Qué se pretende con ellos en el aula, y qué se logra en realidad?

Uno de los objetivos es imponer una autoridad que de otra forma no se ha logrado, la otra llamar la atención inmediata para la paralización de la acción, y en otros muchos casos el elevado tono pretende superar la barrera de ruido ambiental para el simple diálogo con un otro. Sin lugar a dudas otras herramientas como las canciones de recurso, las pautas dialogadas y los volúmenes adecuados, tanto de voz como de ambiente, son la alternativa. Los gritos revelan una gran distancia psicológica que contrasta con la escasa distancia física que, en muchos casos, separa a las personas, impiden que se escuche el contenido, aún siendo éste válido y oportuno (Ballenato, 2008). Una de las explicaciones docentes alude el uso del grito a la famosa frase: ya no sé que hacer, o cuando ya no puedo más grito. ¿Qué autocontrol podemos pretender en nuestros alumnos si no somos capaces de mostrarlo? La tarea del docente no es fácil y menos en los tiempos que corren, sin embargo aspectos como estos son los que por el



bien de los niños y del propio docente hay que trabajar. A través de la voz expresamos nuestros estados físicos y mentales, y a eso los niños lo perciben, mostrar control sobre los mismos y enseñarles a ellos también a hacerlo, es la mejor forma de lograr el equilibrio adaptativo y un desarrollo armónico, predictor de bienestar. La comunicación eficaz implica un ejercicio continuado de escucha activa y un diálogo en positivo que profundice más en las soluciones, las cualidades, el futuro y las alternativas (Ballenato, 2008); implica el uso del contenido y la forma de un modo adecuado, para garantizar la distancia psicológica adecuada y la expresión de los estados emocionales de forma controlada y segura.

Barudy y Dantagnan (2005) proponen un modelo educativo con cuatro componentes, el afecto, la comunicación, el apoyo en los procesos de desarrollo, la exigencia de madurez, y el control. Para los autores la manera en que padres y educadores operen en cada dominio, dará la pauta de un modelo educativo de buen trato o de malos tratos. Al respecto de la comunicación dicen:

Si los padres o educadores se comunican con sus hijos en un ambiente de escucha mutua, respeto y empatía, pero manteniendo una jerarquía de competencias, nos encontramos en un dominio educativo bientratante. En cambio, la imposición arbitraria de ideas, sentimientos y conductas, o el polo opuesto, es decir, ceder siempre a lo que los hijos opinan o piden, distraerles cambiando de tema o engañándoles, es un reflejo de incapacidad educativa. Estas dos modalidades de comunicación se presentan en situaciones de malos tratos físicos y psicológicos. (p. 90-91)

No es la intención hondar en el mal trato infantil, del que mucho habría para decir y analizar, pero sí, entender la comunicación con un medio fundamental para el desarrollo del mismo. Entender el poder que conlleva la comunicación como elemento de intercambio, muchas veces de dominio y control, nos permite valorarlo como tal, y nos debe hacer más responsables en el uso del mismo. Aquel esquema de la comunicación en el que el emisor y el receptor se hacen presentes junto con el mensaje y canal, es lo que debemos analizar como componentes subjetivos y flexibles hacia la intención del emisor, intención que muchas veces, se dirige hacia la ignorancia de un otro, y la imposición de un mensaje a través de herramientas de coerción y control.

Revalorizar la figura del receptor y, sobretodo, el feedback que determina la comunicación es lo que llevará a considerar al niño/a con respeto y empatía. Es lo que permitirá una comunicación bientratante.

La comunicación no violenta (CNV) es una metodología creada y llevada a cabo en un programa educativo, por Marshall Rosenberg (2006) en su experiencia como mediador, educador y terapeuta. Su metodología propone reflexionar sobre las relaciones humanas, sus teorías están muy vinculadas con la inteligencia emocional, ya que trabaja con el reconocimiento de nuestros propios sentimientos, actitudes y situaciones para la detección de las necesidades propias y las de los demás. A partir de ello propone la expresión clara y concreta, sin prejuicios, ni evaluación; la valoración de las necesidades y la extensión de la petición hacia los otros. Cuatro componentes entonces, la definen: observación, sentimiento, necesidad y petición. Esta parte de la comunicación no violenta ejercida por el emisor se complementa con la del receptor en tanto éste, recibe la información de los cuatro componentes en forma empática. La CNV promueve el desarrollo de la escucha atenta, el respeto y la empatía (Rosenberg, 2006).

Una de las grandes trabas con las que nos encontramos a la hora de relacionarnos con los otros, son los prejuicios, muchas veces inconscientes, la elaboración de clasificaciones y criticas nos impiden ver realmente al otro e incluso a nosotros mismos tal como somos y/o estamos. “clasificar y juzgar a las personas promueve la violencia” (Rosenberg, 2006, p.31). ¿Cuántas veces dudamos de la responsabilidad de ese niño/a que siempre se porta mal en clase cuando está involucrado en un conflicto? ¿Cómo reaccionan los niños/as cuando usamos como motivación las comparaciones? ¿Qué oportunidad de expresar emociones estamos dando cuándo solo preguntamos que pasó y no cómo te sientes? ¿Qué aprenderán cuando frente a un conflicto ambos participantes quedan castigados sin oportunidad de expresión?

Una forma de comunicación que aliena la vida consiste en emitir juicios moralistas que presuponen error o maldad en todo aquel que no actúa como queremos o esperamos, de acuerdo a nuestro sistema de valores; un bloqueo en la comunicación por el uso de las comparaciones, la falta de responsabilidad o el uso de exigencias en vez de necesidades, impide que nos podamos contactar con la parte humana del otro (Rosenberg, 2006), que podamos ver en nosotros mismos aquellos errores que como

seres humanos también podemos cometer, o aquella actitud que con cinco años también hemos tenido. Entender las conductas como resultantes de merecedoras respuestas nos impide ver al protagonista emisor de las mismas y sus intenciones profundas, sus sentimientos y pensamientos que muchas veces devienen de conductas imitadas y no provocadas, de emociones no controladas. ¿Por qué ante la falta de autocontrol de los niños hay un castigo merecido y ante la falta de autocontrol del docente no? ¿Qué les enseñará esto a los niños, que gritar sí pero pegar no? Las consecuencias negativas no dejan de serlo por evidenciarse a largo plazo. Reconocer nuestras propias necesidades nos ayuda a entender las de los demás, a comprenderlas y darles la respuesta más apropiada, muchas veces aquella que desearíamos para nosotros mismo. La CNV pretende hacer una separación entre las observaciones y la evaluación, las observaciones deben ser eficaces al momento y al contexto (Rosenberg, 2006). Palabras como siempre o nunca no solo determinan la cualidad global duradera e interna en el desarrollo del optimismo, sino que además nos impiden diferenciar las observaciones de la evaluación; observar un mal comportamiento hoy no tiene por que conllevar la causa del de ayer, ni determinar por eso en el niño una cualidad constante en su persona; evaluar una situación actual con hechos pasados no genera más que emociones negativas en quien las padece y con ello violencia. La comunicación eficaz implica escuchar activamente, comprendiendo y validando lo que intentan decir; y respondiendo sin entrar en una lucha de poder como significa: interrumpir, decirles cómo deberían sentirse, menospreciarlos, o utilizar términos absolutos en sentido terminante (Brooks y Goldstein, 2001).

Estas últimas palabras fomentan además los prejuicios, e impide ver con claridad la situación actual y el estado momentáneo de los protagonistas. ¿Qué sentimientos albergarán los niños de la pelea cuando no se les da la oportunidad de hablar? ¿Qué sentirá aquel niño cuando sin ser el culpable recibe el castigo? ¿Qué pensará de si mismo cuando escucha a la maestra decir: siempre portándote mal? ¿Cómo entenderán la realidad cuando por imitar a los personajes de la tele son puestos en el rincón del castigo? ¿Podemos los docentes generar emociones negativas que terminen fomentando la violencia? Rosenberg (2006) dice: “Somos peligrosos cuando no somos conscientes de la responsabilidad por nuestro comportamiento, pensamientos y sentimientos” (p.34).

Otro aspecto de vital relevancia en la CNV es la identificación y expresión de los sentimientos, sobre esto hablamos en el apartado 2.4 y concluimos la necesidad de aprovechar las experiencias del aula para trabajar la identificación y expresión de emociones propias y ajenas, y el dominio y autocontrol de las mismas. La CNV nos invita a ir un paso más allá y detectar aquellas palabras que definen nuestros sentimientos, pero también nuestros pensamientos, evaluaciones e interpretaciones. No es lo mismo decir, pienso que no me escuchas cuando hablo, a gritar ¡espabila! A decir, me siento ignorado, a decir, ¡pero me quieres escuchar! La diferencia queda establecida en el reconocimiento de la emoción propia y la expresión de la misma, en asumir el comportamiento del otro como incompatible con los propios deseos, y en dirigirse a los demás en consecuencia con las propias evaluaciones de la situación, ignorando su estado. Debemos partir de las propias emociones para entender así que el otro también las tiene, y que aquellas emociones, seguramente conlleven necesidades a cubrir. Evitar la esclavitud emocional, desarrollar la empatía, y satisfacer necesidades es la clave. Si valoramos y expresamos nuestra necesidad es más probable que podamos satisfacerla, nos liberaremos de las emociones negativas que nos aquejan y podamos conectarnos con el otro de un modo más profundo, valorando también en él sus necesidades y emociones. “La no violencia se centra en inculcar actitudes positivas para reemplazar las actitudes negativas que nos dominan, significa permitir que lo positivo que llevamos dentro se manifieste” (Rosenberg, 2006, p.14). La expresión de las emociones es una tarea fundamental en la etapa de educación infantil, a pesar de que los matices en las emociones son difíciles de percibir en los niños, es verdad que su egocentrismo va poco a poco mermando, y el reconocimiento del otro como persona con sentimientos y necesidades iguales va siendo cada vez más posible de distinguir. Como modelos de actuación debemos empezar primero por poder nosotros mismos manifestarles las necesidades y emociones sentidas, para que ellos vean cómo se hace, y también, aprovechar cada situación de aula que lo permita para fomentarlo. Nuevamente la experimentación se hace presente, no solo nos referimos a la comunicación verbal sino también la gestual y física, está claro que cuantos más componentes visibles y palpables el niño pueda percibir, mejor entenderá lo que las palabras significan.

Al respecto, nos llamó la atención, en uno de los últimos centros escolares visitados, un pequeño rincón que con mucho acierto una profesora y sus alumnos

crearon, el rincón de la tranquilidad. Charlaron en clase sobre aquellas cosas que les proporcionaban paz y relajación, y entre todos concluyeron cosas como el mar, las cosas blandas como las almohadas, y también los mandalas y estar descalzos, como en el yoga (disciplina que recientemente habían conocido y practicado). Hicieron entre todos un gran dibujo del mar y las olas para pegar en la pared, también colocaron mandalas y una caja debajo con un almohadón. Cada vez que alguno necesita un rato para relajarse acude al rincón, cada vez que un niño se percibe nervioso, acude al rincón. Según la profesora funciona muy bien, durante un tiempo uno de los niños acudía con frecuencia, por una situación familiar puntual que estaba viviendo.

Este rincón es lo que en psicología positiva se llama tiempo fuera positivo, el objetivo es motivar la calma y la reflexión, para recuperar el bienestar y lograr que el alumno se sienta mejor (Bear, 2009), este espacio pretende que su asistencia se genere de forma voluntaria, por causas internas, y fomenta el autoconocimiento y la autorregulación emocional. Así, conectado el alumno/a con sus emociones, podrá vincular sus estados con las sensaciones o situaciones que las generan, evitarlas, y relacionarse con los demás desde las emociones positivas y no desde las negativas, dejando éstas últimas atrás y con ellas la violencia que conllevan.

El objetivo de la CNV no consiste en cambiar a la gente, ni en modificar su conducta, sino en establecer relaciones basadas en la sinceridad y la empatía que permitan satisfacer las necesidades de todos (Rosenberg, 2006). El autor hace una distinción interesante entre exigencia y petición, entendiendo que la primera posee un componente de culpabilización hacia el receptor del mensaje quien entonces se ve obligado a actuar, y en la segunda un requerimiento de empatía, donde el receptor bajo su propia elección actúa. ¿Cuántas veces exigimos a los niños el clásico beso y abrazo al finalizar una pelea? ¿Creemos realmente que ese gesto significa empatía? ¿Por qué el que pegó primero tiene que dar el beso, es el culpable? ¿Cuántas emociones creemos que se expresan en ese momento, para que la empatía pueda llevarse a cabo? ¿Cuánta escucha empática emitimos los profesionales ante nuestros alumnos? La empatía requiere que vaciemos nuestra mente, nuestras ganas de dar consejos o tranquilizar, que estemos presentes con todo nuestro ser en la situación que escuchamos, que estemos abiertos a sentir con el otro, a compartir nuestros sentimientos (Rosenberg, 2006), a

eliminar todo prejuicio y conocimiento intelectual, para comprender la vivencia de los demás.

Diversos estudios demuestran los beneficios de la empatía, en tanto su relación con el bienestar emocional (Fuentes, 1989), como modulador de los procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva (Mestre, Samper y Frías, 2002), en su relación con las competencias sociales (Garmezy, 1996; Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Juntilla, Voeten, Kaukiainen y Vauras, 2006; Simco y Joan, 2000) y en su vinculación con la inteligencia emocional (Gilar, Miñano y Castejón, 2008; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Los docentes no podemos dejar de reconocer los grandes beneficios que en el desarrollo evolutivo de los niños genera la empatía, ni podemos, por tanto, dejar pasar oportunidades para fomentarla y demostrarla.

Luego de empatizar parece que la mirada hacia el otro cambia, ya no se lo percibe como un enemigo, ni un extraño sino como un igual, y muchas conductas pasan de ser motivaciones extrínsecas a intrínsecas. Uno de los mayores focos de conflicto es la falta de información y la imposición ante las tareas, el porque sí, o porque lo digo yo que soy tu madre, o el clásico la maestra soy yo; no permiten entender la causa de la acción, al igual que no lo hacen las motivaciones materiales. Rosenberg (2006) nos invita a reflexionar sobre las acciones y las necesidades que satisfacen; brindar un caramelo al niño pequeño para lograr que salga del columpio, no satisface su necesidad de continuar ejercitando una acción lúdica, y como consecuencia ésta permanecerá allí, generando que ante el próximo parque corra hacia a los juegos. Pero... ¿Qué pasa cuando por falta de caramelos al niño se lo arrebate a la fuerza del columpio? ¿Cuáles son las emociones que afloran en él? ¿Cuál la empatía que la madre demuestra y cuál la necesidad satisfecha? ¿Llevar a rastras al pequeños hasta casa cubre la necesidad de la madre de llegar? Quizá sí ¿Pero no tiene ahora dos nuevas necesidades? ¿No tiene ahora que resolver el enfado de su hijo para que deje de patalear y camine solo a casa?

Las emociones negativas como la ira y el enfado son el combustible de la violencia. La ira acapara nuestra energía y la canaliza hacia acciones punitivas, el convencimiento de que el otro nos ha generado dolor y por tanto merece ser castigado (Rosenberg, 2006), es la creencia que subyace a los actos de violencia y con ellos, a que la comunicación lejos de manifestarse desde las emociones positivas que generan

empatía, lo hagan desde las negativas que engendran violencia.

Comunicarse no es fácil, a veces decimos una cosa cuando queremos decir otra, se malinterpretan nuestras palabras; si sabemos cómo expresar nuestras ideas y nuestros sentimientos de manera clara, si sabemos manejar la comunicación, si aprendemos a escuchar, a responsabilizar y no culpabilizar, conseguiremos que el resultado sea satisfactorio (Núñez, 2002).

#### **4.2 Educar sin premios ni castigos.**

Comenzaremos por conocer el porqué de una educación sin castigos. Vamos a clasificarlo y analizarlos, y a descubrir cuál es la intención con los que se emiten y cuál el significado que transmiten; y a partir de ahí la vinculación con la psicología positiva y nuestra verdadera meta al educar.

El castigo ha sido definido, desde un punto de vista unilateral y centrado en el adulto, como factor que media la interacción entre educadores y niños/as en situación de conflicto; también en términos generales como un repertorio de estrategias educativas de corrección para lograr socializar al sujeto en el respeto y la obediencia mediante restricciones, valores, creencias y comportamientos; también como elemento que media el vínculo de apego y opera regulando las emociones morales y el comportamiento (Sánchez, 2009). Con la construcción del Superyo, comienza en el niño la construcción de todas aquellas cosas que sí se pueden hacer y las que no. Son los padres y educadores, con intención premeditada, los que le enseñan a comportarse. Son ellos quienes depositan su propia moralidad en el niño, quienes marcan según su criterio qué se espera de su comportamiento y que no. El castigo entonces opera como instrumento para que, bajo el precepto de todo tiene una consecuencia y los malos actos deben ser pagados, los educadores manipulen el accionar infantil en pos de esos criterios morales establecidos. También desde el punto de vista de la escuela, es la forma para conseguir que los estudiantes se sientan mal, intimidados y controlados y también para tomar represalias contra su mal comportamiento (Bear, 2009).

Suárez (2003) elaboró un artículo sobre la visión de los estudiantes al respecto de los castigos con relatos retrospectivos; de los 120 narradores, solo 19 no han mencionado ni castigos, ni sentimientos de miedo o angustia, dato que por supuesto, nos

parece bastante preocupante. De estas narraciones se ha extraído una clasificación de castigos interesante de mencionar. Para empezar los castigos físicos, luego la escritura como instrumento disciplinario, y para finalizar lo que el autor llamó *exposición pública del reo*. Antiguamente, la recepción física de las consecuencias de los actos se evidenciaba en palmetazos, encierros, tirones de oreja, cachetes y bofetadas, tirones de pelo, amordazamientos, patadas, lanzamiento de objetos (Navarro, 2004) entre otros, y se usaban para disciplinar y educar; al igual que la escritura, en la que se transformaban los conocimientos en medios disciplinarios. Esta concepción encuentra relación con el aprendizaje memorístico, donde la letra con sangre entra, y donde además muchas veces la lógica entre el castigo y la acción previa que lo provocó, no tiene relación alguna. El objetivo de estas prácticas es que el alumno mediante intentos por evitar la aversión que su conducta genera, abandone su realización; o en el caso de la escritura, que a través de repetir una cantidad de veces determinada que algo no lo debe hacer, deje de hacerlo.

Las consecuencias del castigo físico, además de estar a la vista, presentan efectos psicológicos, especialmente cuando el castigo proviene de personas de quienes se espera amor y protección, los efectos se podrán hacer tangibles en trastornos del desarrollo, de las relaciones y del afecto, y en el retraso en el crecimiento de carácter no orgánico (Navarro, 2003). Por suerte estas prácticas sobre los '80 comienzan a ser esporádicas más que generalizadas (Suárez, 2003). De los castigos físicos para pagar las malas conductas, se pasó a los castigos físicos solo cuando mantuvieran relación lógica, tú pegas, yo te pego. El castigo parece más correcto y menos punitivo por corresponder a la acción que lo provocó; el quedarse sin postre, no es coherente como castigo por haber pegado, pero sí por haber jugado con la tarrina en la que viene y haberlo derramado.

Al respecto de la *exposición del reo*, es verdad que los castigos públicos como las adherencias en la nariz o las orejeras (Navarro, 2004) ya no se ven en el aula, pero... ¿qué pasa con los rincones de pensar, con el famoso método conductistas *tiempo fuera*? Antes estaban fuera del aula, o incluso en la calle, ahora adentro ¿Cambia algo el nivel de humillación que siente el niño al quedar relegado del resto de la clase? ¿No es humillación llevar a un niño de 5 años al aula de 3, aludiendo actitud *bebé* por patear los juguetes? ¿No es humillante que una pizarra muestre la cantidad de puntos rojos que



tienen los niños/as que se portaron bien, y la falta de los mismos en aquellos que se portaron mal? ¿No es la falta del premio, otorgado al resto, un castigo para el que no? ¿Se cree realmente que por hacer pública la conducta y recibir las consecuentes miradas y comentarios acusadores de los demás, el niño entiende que lo que ha hecho está mal? ¿O simplemente lo anima a la próxima vez, intentar que no lo pillen?

Coincidimos con Navarro (2004) cuando dice: “La humillación y la vergüenza no han resultado eficaces a largo plazo y, desde luego, los métodos autoritarios conductistas no constituyen tácticas recomendables, si bien su administración puntual transitoriamente ha logrado inhibir o inducir conductas y rendimientos propuestos” (p.91).

En comprender la niñez esta la clave, siendo los alumnos/as personas en desarrollo con una gran capacidad de aprendizaje, una necesidad de protección adulta, con una condición premoral, e inocentes, ¿No lo posiciona en desventaja al respecto de la autoridad sin contrapeso que representa el adulto? Esa relación asimétrica debe ser modificada por una simetría que involucre autonomía y gobierno de la razón (Castro, 2005). Queda claro que pegar a los niños les enseña una lección, y es la de imponerse sobre las personas más débiles hiriéndolas (Kohn, 2012).

Para Rosenberg (2006) la acción punitiva del castigo, parte de la base de creer que las personas cometen actos reprobables porque son malvadas y, para enmendar la situación, hay que forzarlas a que deseen no volver a hacerlo, el objetivo es que sufran y vean el error de su proceder, se arrepientan, y cambien. Sin embargo, añade, en la práctica, más que provocar arrepentimiento y aprendizaje, lo que se consigue es que la otra persona sienta resentimiento y hostilidad, y que se intensifique su resistencia a la conducta que precisamente nos gustaría que adoptasen. ¿No son estas últimas emociones negativas? ¿No son estas las emociones que generan una comunicación violenta y con ella una falta de bienestar que se trasmite a los demás afectando la socialización, la adaptación y las cualidades de la propia persona?

La violencia enseña violencia, padres que han castigado comportamiento que van contra las normas de la casa, suelen tener hijos que muestran un mayor nivel de incumplimiento de normas cuando están fuera de ella (Kohn, 2012). Diversas

investigaciones demuestran como el castigo pasa de ser una consecuencia a una causa (Kandel y Wu, 1998; Cohen y Brook, 1998).

Se tiende a asociar confundiendo autoridad con castigo, la verdadera autoridad, la moral, es algo que se gana día a día, y se logra desde la razón, el criterio y la coherencia, y se pierde fácilmente con la desautorización, la arbitrariedad o a base de castigos sistemáticos que pierden eficacia y carecen de sentido (Ballenato, 2008). La intención del educador es mantener el control a través de la imposición de normas que deben ser cumplidas, el aprendizaje de las mismas se ha planteado desde el punto de vista del control del comportamiento de los alumnos, para que así no se produzcan conductas disruptivas o antisociales (Arboleda y Gaviria, 2009). Dicho control se ejerce desde el punto de vista del adulto, de su concepción y criterio. La moral impuesta es la gran causante de la ineficacia de los castigos. ¿Qué pasaría si aprovecháramos las situaciones conflictivas, para desarrollar el análisis de las consecuencias junto con los niños, y lograr así que ellos construyan su propia moral? ¿Será que es más fácil decir lo que deben hacer antes que fundamentarlo? ¿Será que muchos mandatos adultos no expresan un fundamento razonable? ¿O será que simplemente no lo tienen?

Cuando los demás acceden a actuar de acuerdo a los valores y necesidades de otros, no porque lo deseen de corazón, sino porque tienen miedo o se sienten culpables o avergonzados, las consecuencias se evidencian bajo la forma de una falta de voluntad futura; y también a nivel emocional por un sentimiento de resentimiento, al quedar rebajada su autoestima (Rosenberg, 2006). Considerar que una estrategia tiene éxito si el resultado es que los niños/as obedezcan, es centrarse únicamente en el comportamiento, sin tener en cuenta cómo se sienten al tener que cumplir una orden recibida o, cómo acaban viendo a la persona que consigue que hagan lo que se les pide (Kohn, 2012). ¿Qué empatía se muestra con estas actitudes, qué se pretende enseñar? ¿Qué sólo hay que pensar en lo que uno quiere y no en lo que el otro necesita? ¿Cómo es que pretendemos que a futuro respondan de una manera solidaria a nuestras necesidades y nuestros valores? (Rosenberg, 2006).

Uno de los grandes problemas de la educación, ya sea familiar o escolar, es la falta de evaluación y revisión de objetivos. La práctica cotidiana docente no se evalúa, y esta es una realidad que desde luego ni en la universidad, ni en las oposiciones se

evidencia, gracias a las horas de estudio que hacen que desde la teoría seamos todos docentes cualificados. ¿Cuántos profesores evalúan si realmente las medidas tomadas para la resolución de conflictos, han sido las que responden a los objetivos últimos de la educación? ¿Cuántos piensan en las consecuencias futuras de sus palabras y sus actos? ¿Cuántos han ido creciendo en su propio desarrollo profesional por la autoevaluación de su conducta? ¿No es esto sin embargo lo que se pretende de los alumnos?

Al respecto de la figura del profesor Abarca (2009) a través de los resultados de su estudio, nos recuerda cómo dicha figura ha marcado negativa y positivamente a los estudiantes, y cómo determinadas aptitudes se potencian o bloquean de acuerdo al estilo del mismo, también que la rigidez, imposición y chantaje alimenta la sociedad del miedo y tiene consecuencias graves a futuro.

Los niños que se comportan asombrosamente bien, hacen lo que sus padres quieren que hagan, y se convierten en lo que sus padres quieren que se conviertan, pierden el sentido de su identidad; son niños disciplinados sí, pero no son autodisciplinados; poseen valores sí, pero no los suyos propios; los objetivos a corto plazo se cumplen, el niño/ es obediente, pero a largo plazo no se ha convertido en un pensador independiente, ¿Cómo sabemos entonces que no terminarán haciendo el día de mañana, lo que otros les manden? (Kohn, 2012).

Por otro lado existe la visión de que los castigos cuando están relacionados con las consecuencias lógicas del mal comportamiento o son verbalizados con antelación, no son castigos; como es el caso de las consecuencias naturales, que invita a los padres a disciplinar por omisión; se deja entonces que las cosas negativas le sucedan al niño, para que así aprenda. Pero los niños, en realidad experimentan la decepción de que algo salió mal y de que al adulto no le importó lo suficiente como para echarle una mano en evitarlo; el enfoque de las consecuencias naturales, dice Kohn (2012) es en realidad, una forma de castigo. ¿Hay algo que haga creer al adulto que con un: ¡yo te avisé! o ¡haber hecho caso! la frustración del niño/a se acaba? ¿Realmente creemos que por haberse caído la galleta del carro aprenderá a ser más cuidadoso con las cosas? ¿O que aprenderá a escuchar y a reflexionar sobre lo que se le dice?

Esta claro que los objetivos a largo plazo no deben perderse de vista, el niño

debe tratarse en su totalidad y no solo su conducta, y la práctica educativa debe ser evaluada. También que los castigos no son la metodología por sus implicancias físicas y emocionales. Es importante además que dejemos claro que los castigos como método disciplinario fracasan, y esto se debe a que, como primera medida, indignan a las personas, enfurecen a los damnificados, y la experiencia es doblemente dolorosa porque no pueden hacer nada al respecto; también, por que sirven de modelo para usar el poder, para que a través del uso de la violencia y la fuerza, se solventen los problemas, y se haga infeliz a otro, el castigo enseña que el poder da la razón; fracasan además por que acaban perdiendo su eficacia, llegados a un punto ya no se los puede controlar y el derecho a ser una influencia real se habrá perdido hace rato; por otro lado erosionan las relaciones, los niños nos miran distinto ante el castigo; también fracasan porque distraen a los niños de los asuntos importantes como pensar en el suceso y lo que deberían haber hecho, para hacerles pensar en la crueldad del educador; y para finalizar hacen que los niños sean más egocéntricos, cuanto más dependemos de las consecuencias punitivas, menos probabilidades hay de que consideren cómo afectarán sus acciones a los demás. (Kohn, 2012).

Ahora bien, los castigos no, pero y los premios ¿porqué no brindar premios?

La psicología positiva a través de Bear (2012) nos dice, las recompensas y los elogios se consideran casi tan duros como los castigos, ya que estimulan al docente y no al estudiante a responsabilizarse del comportamiento, ambos métodos además, fomentan la dependencia del adulto y son ineficaces.

Sin embargo según el conductismo, las fuerza externas, tales como los premios y los castigos recibidos por haber hecho algo, son los causantes de nuestra forma de actuar, y nuestra forma de actuar es la suma quienes somos; cree que todos los comportamientos empiezan y terminan, van y vienen, solamente en función del “refuerzo” que reciben (Kohn, 2012). La definición que por *refuerzo* nos aporta Domjan (2009) es: “Estímulo cuya administración inmediatamente posterior a una respuesta incrementa la probabilidad futura de dicha respuesta” (p.58). Si al niño/a por sacar buenas notas le damos un caramelo, esto llevará al niño/a a sacar más buenas notas. También Barudy y Dantagnan, (2005) nos hablan sobre los refuerzos y nos indican que son necesarios, que los adultos significativos les refuercen, les hará ver el apoyo y la

alegría por los esfuerzos y los logros que van realizando para crecer y desarrollarse; añaden también la necesidad de recibir una información sobre la calidad de las prestaciones, para así dar sentido a lo que dicen o lo que hacen, ayudándoles a tomar conciencia del impacto de sus conductas, corregir sus errores y reforzar las conductas adecuadas para favorecer su aprendizaje.

Esas prácticas de control y dirección conductual mediante refuerzos ¿les hará saber a los niño/as que a pesar de no estar ahí para decírselos, han hecho las cosas bien? ¿Qué pasa si nunca hemos reforzado una acción determinada que a futuro se le presenta, sabrá que hacer? ¿Entenderá que su valía como ser humano va más allá de lo que otros puedan opinar? ¿No terminará el niño/a necesitando una constante aprobación social para sentirse bien consigo mismo? Si a los premios materiales nos referimos... ¿No estaremos educando niños consumistas?

Hace poco llegó a nuestros oídos la anécdota de una tía orgullosa, que contaba como a raíz de premiar sus padres a la hija mayor por haber aprobado una materia del colegio, el pequeño de dos años y medio pidió el mismo regalo por hacer pis en el orinal. La frase que usó, fue algo así como: ¿me vas a comprar a mí también la tabla de surf? Entonces dame el pañal, no hago más pis en el orinal.

¿Cuál es la motivación que fomentamos al usar los premios para lograr la repetición de las conductas? Intrínseca desde luego, no es la respuesta.

Kohn (2012), nos habla de dos tipos de crianzas, la condicional y la incondicional. La primera habla del amor condicionado por los actos, de ganárselo por actuar de acuerdo a las expectativas; y la segunda, la crianza incondicional, de amar por quienes son; parte de aceptarse a sí mismo como buena persona, se cometan los errores que cometan, y con esa necesidad cubierta, ser libres para aceptar y ayudar a los demás. Empatía, autoestima, autoconfianza, emociones positivas, inteligencia emocional, nuestros constructos van poco a poco encontrando el lugar que los sabe desarrollar.

En la crianza incondicional el centro de atención es el niño, en la condicional, el comportamiento; los niños no hacen las cosas por maldad o capricho, sino por que no conocen otro modo de hacerlo; ¿Por qué no darles el voto de confianza? ¿Por qué creer que de saber que nada aversivo les va a pasar se comportarán mal? (Kohn, 2012), ¿Por

qué creer que si la actividad realizada le generó emociones positivas, no va a repetirlo sin que antes le digamos que lo ha hecho bien? ¿No bastará con enseñarles a que sean conscientes de su emoción positiva para que así autorregulen su comportamiento hacia las mismas?

A lo largo de los años se han descubierto que cuanto más condicional es el apoyo que uno recibe, más bajas son las percepciones de uno mismo sobre su propia valía como persona; así cuando los niños reciben afecto con condiciones, tienden a aceptarse a sí mismos solo bajo ciertas condiciones. Por ejemplo, un grupo de investigadores de la Universidad de Denver ha demostrado que los adolescentes que sienten que deben cumplir determinadas condiciones para conseguir la aprobación de sus padres, pueden terminar no gustándose a sí mismos; o construir un falso yo por simular ser quien otro desea que sean; también que estas estrategias desesperadas para conseguir la aceptación suelen asociarse a la depresión, al sentimiento de desesperación y a la tendencia a perder el contacto con el verdadero yo (Kohn, 2012).

Otra de las técnicas que utiliza la crianza condicional es la retirada de amor, negándose a responder al niño, esto es, ignorándolo; si hace lo que al adulto no le gusta, no hay más atención (Kohn, 2012), no hay más refuerzo positivo.

Hoffman y Herbert (1967) realizaron un estudio con chicos de séptimo grado en el que descubrieron que el uso de la retirada del amor estaba asociado con una forma de moralidad inferior, a la hora de decidir cómo actuar con otras personas, estos niños no tenían en cuenta circunstancias específicas, ni consideraban las necesidades de una persona determinada; también por haber aprendido a hacer exactamente lo que se les pedía para no perder el amor de sus padres, solían aplicar las normas de un modo rígido y general para todos (En Kohn, 2012). Nos preguntamos ¿No es diametralmente opuesto enseñar empatía? ¿Qué métodos habrán usado esos niños/as en su edad adulta, estando al cuidado de sus padres? ¿Qué emociones habrán experimentado por ese entonces los padres?

El énfasis por el objetivo a largo plazo y las motivaciones intrínsecas es el propósito que nuestros actos como educadores deberían perseguir. Los premios y los castigos, nunca pueden ayudar a alguien a desarrollar el compromiso hacia una tarea o

una acción, un motivo para continuar haciéndolo cuando ya no exista contraprestación. Luego de varios estudios Kohn (2012) concluyó que los niños premiados, cuando ya no había nada que ganar, eran menos dados a ayudar que los niños a los que no se les había ofrecido ninguna recompensa. ¿Qué adultos estamos educando, cuando premiamos al niño? También descubrió que las personas que son elogiadas por hacer bien una tarea creativa, tropiezan con la misma al realizarla nuevamente, y esto se debe, en parte, a que el elogio crea la presión de seguir haciendo un buen trabajo, algo que interfiere para lograrlo. Cuando las acciones se realizan para conseguir un elogio, ¿cuál es el verdadero interés por la tarea? ¿Lo hay? ¿Y qué pasa cuando el elogio ya no aparece? Que el niño continúa haciendo la tarea, gracias a que ya lo hemos amaestrado, Sí. ¿Pero y la motivación? ¿Cuánto se arriesgará un niño a realizar tareas novedosas y creativas, desconociendo si obtendrá a cambio un premio o un castigo por las mismas? ¿Queremos que la creatividad se desarrolle en base a pensar cómo ganar premios? ¿Cuántos premios recibimos los adultos en nuestro hacer cotidiano? ¿Cómo se puede en estas condiciones desarrollar un proceso de resiliencia?

Rowe (1974) concluyó en su investigación que los niños que eran elogiados frecuentemente por sus profesores parecían más dubitativos en sus respuestas, eran menos propensos a compartir sus ideas con otros estudiantes o a continuar con una tarea empezada, también que desechaban las respuestas dadas por ellos mismos en cuanto el profesor se mostraba en desacuerdo (En Kohn, 2012). Uno de los hábitos adquiridos, no por casualidad, es que los niños/as antes de guardar su trabajo en el casillero con su nombre, pasen por la aprobación de la maestra. Los intercambios producidos, tanto verbales como no verbales que se dan, son muy interesantes de analizar, vemos infinidad de miradas infantiles en busca de la respuesta correcta, gestos docentes de desaprobación que pretenden la reflexión infantil, y otros que indican que algo malo esta sucediendo, caras infantiles en busca del problema, que muchas veces dejan entrever la tristeza por la falta de refuerzo y/o la desesperación por la búsqueda del error no encontrado; preguntas docentes con tonos que relevan la respuesta, y unas cuantas opciones dichas por los niños/as con una alta inseguridad, que enuncian a baja velocidad y con bajo tono, buscando la aprobación docente. Se escuchan frases como ¿estás seguro que es este? ¿No sería mejor este otro? Lo mejor, es cuando luego de nombrar todas las opciones, da con la correcta y la profesora enuncia las palabras

mágicas: muy bien. El gesto de los niños/as se transforma y sus emociones positivas parecen aflorar desde dentro en forma de sonrisa y orgullo. ¿Dónde habrán ido a parar la incertidumbre, la vergüenza y la tristeza frente a la desaprobación docente inicial? ¿Quién las ha modificado, quién ha ejercido el control sobre esas emociones? ¿A qué hecho han quedado sujetas, de qué dependerán en el futuro?

A consecuencia de los elogios, los niños ven mermada su capacidad de sentir orgulloso por sus propios logros, o incluso de decidir qué es un logro; de adultos puede que continúen dependiendo de otras personas, sintiéndose eufóricos o desanimados en función de que sus esposos, sus jefes o alguna otra persona a la que hayan otorgado poder les diga que han hecho un buen trabajo. Cuando se hacen comentarios que implican atención contingente, los niños empiezan a mostrar signos de incapacidad; el refuerzo positivo es una forma de amor condicional y lo que se acepta solo de forma condicional no es únicamente una característica o un comportamiento concretos, sino todo el ser, a toda la autoestima (Kohn, 2012). La cuestión relevante puede no ser qué nivel de autoestima tiene el niño/a, sino, más bien, cuánto varía su autoestima dependiendo de lo que sucede en su vida, el problema real puede no ser una autoestima demasiado baja, sino una autoestima que es demasiado contingente.

“Cuando los niños sienten que sus padres les quieren sólo bajo ciertas condiciones, un sentimiento típicamente evocado por el uso de las técnicas de retirada del amor y refuerzo positivo, es muy difícil que se acepten a sí mismos” (Kohn, 2012. p.54).

¿Qué podemos hacer entonces? ¿Qué hacemos sin premios ni castigos? ¿Cómo lo hacemos?

Gran parte de la energía que se consume en resolver los conflictos podría haberse invertido en su prevención. Se debe procurar entender las razones de los niños, escuchar sin interrumpir, ponerse en el lugar de ellos; pensar que el conflicto puede brindar también oportunidades para mejorar en el futuro, para renovar la confianza; para hacer uso de la empatía, de la capacidad de diálogo y de la creatividad (Ballenato, 2008). Otra vez las situaciones de aula presentes para que hagamos uso de ellas los más provechosamente posibles, crear espacios de diálogo, debate y reflexión, usando



estrategia de conciliación y toma de decisiones con participación colectiva (Alboleda y Gaviria, 2009; Bear, 2009), enseñando una manera distinta y autónoma de resolver conflictos y evitar dependencia es la solución.

El desarrollo del aprendizaje y del niño depende del conocimiento que tienen ellos acerca de la actividad que realizan y el control sobre las estrategias que utilizan, es decir, conocimientos sobre las fortalezas y debilidades en el aprendizaje (Labatut, 2012), conocimientos y control sobre las emociones y la empatía. Enseñarles a llevar ellos mismos el control de ellos mismos.

Para el enfoque de la psicología positiva que nos presenta Bear (2009) el objetivo de la escuela es desarrollar la fortaleza y virtudes del carácter, la autodisciplina, y minimizar las necesidades de regulación externa del comportamiento; es un enfoque democrático y humano, que pretende conseguir que los alumnos/as estén comprometidos y dispuestos al cumplimiento de las normas, motivados por el sentido de orgullo y autonomía. La autorregulación, la inteligencia social, la equidad, la autenticidad, la bondad y el ser cívico se relacionan con la salud mental y el bienestar emocional, y este carácter fuerte y virtuoso, con resultados positivos a nivel personal y social.

Algunas de las herramientas metodológicas que plantea son: la búsqueda de la solución a través de las asambleas grupales, donde con una lluvia de ideas los alumnos/as propongan soluciones al mismo tiempo que evalúen sus consecuencias. Las tutorías entre padres, estudiantes y docentes, donde el alumno también participa activamente involucrándose en su propia situación, encuentros que tengan como objetivo ayudar al estudiante en el manejo de sus debilidades para el afrontamiento de las mismas desde sus fortalezas. También el tiempo fuera positivo, anteriormente nombrado, y algunas pequeñas herramientas adicionales que trabajan con los elementos subyacentes al objetivo del comportamiento de los estudiantes: no discutir, ser amables, no usar castigo, ser firmes, hablar los asuntos disciplinarios en la asamblea y seguir las rutinas de clase. También ofrecer opciones, motivar la resolución de problemas y la autorreflexión, redireccionar el comportamiento y fomentar la responsabilidad grupal e individual (Bear, 2009).

También la psicología positiva nos indica la importancia de las necesidades básicas de competencia, pertenencia y autonomía de los niños, ya que son importantes para establecer la autodeterminación y la motivación intrínseca, y a menos que estén cubiertas, el bienestar social y personal no será experimentado. Las fortalezas y virtudes del carácter que proporcionan dichas características, se relacionan con la autorregulación, la cual mejora las competencias sociales y la autonomía; que se vincula con la autovaloración y la autoestima (Bear, 2009). En suma, las metodologías de dicha corriente nos permiten trabajar de una forma más óptima el desarrollo de los constructos que inicialmente en este trabajo se han desarrollado, amplían la mirada al conjunto del individuo, en tanto ser emocional además de conductual, y persigue objetivos a largo plazo que son los que harán de los niños/as de hoy adultos mañana.

## **4. Conclusiones**

Hemos desarrollado a lo largo de estas páginas un trabajo de análisis bibliográfico, lo hemos combinado con la práctica mediante la reflexión de la misma, y hemos propuesto metodologías para realizar una práctica profesional docente, congruente con los valores que la psicología positiva nos plantea.

De acuerdo con nuestro primer objetivo hemos concluido la importancia de los siguientes constructos para el desarrollo positivo: optimismo, autoconcepto y autoestima, creatividad, inteligencia emocional, y emociones positivas.

La integración de estos conceptos nos lleva a reafirmar que educar en el optimismo supone educar niños felices, que experimenten emociones positivas, pero también responsables, capaces de afrontar problemas y tolerar frustraciones, y conscientes de que hay aspectos de la realidad que no son los deseables, y que a pesar de ello tengan la ilusión de poder hacer, ahora y/o en el futuro algo al respecto (Hernangómez, 2001), niños que se conciban de forma positiva y puedan desarrollar plenamente todo su potencial y capacidad creadora (Franco, 2008). Niños/as esperanzados, con autoconfianza y autodirección, que sepan dirigir creativamente sus vidas, y así experimenten emociones positivas. Niños/as competentes a nivel social y

personal, que experimenten bienestar físico y psicológico, con logros académicos que satisfagan sus necesidades. Niños que sepan poner en juego sus emociones para que la comunicación e interrelación con el mundo que los rodea, sea positiva y constructiva para sí mismos. Niños/as empáticos que vean el mundo desde sus ojos pero teniendo en cuenta a los otros. Con la capacidad adaptativa y el ajuste psicológico, que les permita enfrentamientos positivos con el mundo.

También hemos cumplido nuestro segundo objetivo definiendo el perfil de educador más adecuado, aquel tendiente a desarrollar una práctica educativa positiva. Un educador que sepa generar apegos seguros, relaciones de confianza fuertes y claras, se llame maestro/a, tutor/a, Padre o Madre. Que sirva de puente, donde el niño/a de forma autónoma y constructiva sea protagonista de su vida, de su aprendizaje, de sus acciones: aquel capaz de crear el clima propicio para que las capacidades de los niños/as se desarrollen. Quien sea capaz de respetar la libertad y las necesidades de los niños/as siendo sensible a ellas, quien entienda el juego como una máxima a respetar y valorar en el desarrollo infantil. Quien no pretenda controlarlo sino apoyarlo, quien no pretenda dominarlo sino acompañarlo. Quien sepa ser modelo de actuación entendiendo que desde ahí también se educa. Que facilite al alumno/a un ambiente y unas experiencias ricas y variadas, novedosas y estimulantes, que sepa establecer el clima adecuado para que cada alumno encuentre y manifieste sus propios intereses y necesidades, y a partir de ellos desarrolle su potencial, fije sus objetivos y alcance sus metas (Franco, 2008).

Al respecto de nuestro tercer objetivo, la comunicación no violenta y la educación sin premios ni castigos, dirige la práctica educativa hacia un camino largo pero duradero. La promoción de espacios de diálogo positivo, permite la emergencia de nuevas alternativas y procesos mentales que hacen cada vez más conscientes a los niñas/os, posibilita el esclarecimiento de situaciones complejas, y propicia la imaginación infantil, la proactividad y el interés en situaciones cotidianas que frecuentemente son invisibilizadas (Sánchez, 2009). Aprender de las situaciones cotidianas creando espacios para la reflexión y la experimentación de las mismas es otra premisa que frecuentemente aparece en nuestro trabajo, es una de las claves para poder llevar a cabo una práctica educativa de calidad. La psicología positiva nos propone el uso de las asambleas, el tiempo fuera positivo, las tutorías conjuntas, y otras pequeñas

herramientas para lograr: motivación intrínseca, autodeterminación, autonomía y autoregulación; todos elementos que permitirán al alumno/a ser el artífice de su propia vida.

La psicología positiva asume que cada individuo tiene la capacidad de desarrollar habilidades que incrementan la satisfacción de su vida, incluso ante adversas circunstancias; las experiencias subjetivas positivas, como la felicidad el disfrute y el sentirse realizado; los rasgos positivos individuales, como la fuerza de carácter, los propios intereses y valores; y las instituciones como la familia, la escuela y la comunidad; son los medios para conseguir un desarrollo infantil verdaderamente positivo (Armstrong, Missall, Shaffer, y Hojnoski, 2009).

Es posible sin embargo, que sea necesario seguir trabajando en el campo de la Psicología Positiva y su desarrollo en relación al aspecto evolutivo (Orejudo y Teruel, 2009). También son necesarias investigaciones de campo que avalen la práctica positiva desde la educación sin premios ni castigos de forma integral y no aislada, investigaciones que permitan legitimar dichas metodologías en un contexto de aula. Estudios que demuestren que dichas prácticas funcionan positivamente mejor para la consecución de nuestros objetivos; que permitan ver que aunque a corto plazo y de manera más fácil hay otras alternativas, no son las más convenientes para el desarrollo que deseamos que nuestros alumnos/as tengan. Sería relevante investigar más, para poder avalar desde la comprobación en campo, los resultados que para la educación y el desarrollo de los niños/as tienen metodologías positivas como las que este trabajo se desarrolla.

También sería bueno quizás, repensar la formación docente, para incorporar de forma más explícita estos aspectos y metodologías, para que no solo se desarrollen esas potencialidades en los alumnos/as sino también en los propios docentes. Trabajar las variables personológicas brindará mayor calidad a la educación y una tarea más comprometida. También fomentar la formación continua que permita de manera intrínseca la búsqueda e investigación sobre aquellos aspectos que, como consecuencia de la autoevaluación, el docente desee revisar. Una formación continua que además, le permita adaptar su práctica a la sociedad del momento, a las dificultades de aprendizaje

de su aula y a las necesidades que sus alumnos le presenten. La comunicación positiva entre docentes puede permitir la reflexión sobre la práctica cotidiana y mejorar así también el desarrollo profesional.

Hablar de teoría sin tener puesta la mirada en la práctica carece de valor, y una práctica que no tenga en cuenta la teoría no puede legitimar nuestra acción. Es por eso que este trabajo es, sin duda alguna, guía de una parte importante de la labor docente prontamente a realizar. Un manifiesto de las teorías que guían la práctica, un recurso para revisar la tarea del educador/a y reflexionar sobre ella día a día. Un documento que nos recuerda que sí hay metodologías positivas de trabajo, para llevar a cabo de forma óptima e integral el desarrollo del alumno.

## 5. Referencias Bibliográficas

Abarca Fernandez, R.R. (2009). Escuela y fracaso: escuela del castigo. *Revista Iberoamericana para la educación, la ciencia y la cultura*, 49, 5.

Aguilera Pupo, E. (2012) Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la escuela universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10, 79-87.

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Arboleda Serna V. H. y Gaviria Cortés F. (2009) El conflicto: aprendizaje para la convivencia o escenario para ejercer el poder de excluir como castigo: el caso de la Escuela Popular del Deporte en el corregimiento de San Cristobal, Medellín, 2007-2008. *Revista Educación física y deporte*, 28(1), 29-38.

Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S. y Salvador Monge, M. M. (2012). *Programa aulas felices: Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza: equipo SATI. Recuperado de: [http://catedu.es/psicologiapositiva /index.htm](http://catedu.es/psicologiapositiva/index.htm)

Armstrong, K. H., Missall K. N., Shaffer, E. I., & Hojnoski, R. L. (2009). Promoting Positive Adaptation During the Early Childhood Years. En R. Gilman, E.S. Huebner, y M. J. Furlong (Eds), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 339-351). New York: Routledge.

Ballenato Prieto G. (2008). Hacia una educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 6. Recupersado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2292Prieto.pdf>

Barudy j., y Dantagnan M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Bear G.G. (2009). The Positive in Positive Models of Discipline. En R. Gilman, E.S. Huebner, y M. J. Furlong (Eds), *Handbook of Positive Psychology in*

*Schools* (pp. 305-321). New York: Routledge.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis

Broc, M. A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-297.

Brooks, R., y Goldstein, S. (2001). *Cómo fortalecer el carácter de los niños*. Madrid: EDAF.

Burns, R. B. (1998) *El autoconcepto: Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.

Castro Orellana, R. (2005). Foucault y el saber educativo. *Diálogos Educativos*, 10, 11-22.

Castro Rojas, A. L. (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil: Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE. Bogotá.

Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en educación infantil. *Revista creatividad y sociedad*, 12, 7-20.

Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP). (Sin fecha). *La familia en el proceso educativo*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://www.oei.org.co/celep/celep6.htm>.

Cohen P., y Brook, J. S. (1998). The Reciprocal Influence of Punishment and Child Behavior Disorder. En J. McCord. (Ed.) *Coercion and Punishment in Long-Term Perspectives* (pp.154-164). Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen R. J. y Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y evaluación psicológica: introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw-Hill.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow of Psychology of Discovery and intervention*. New York: harper Perennial.

Domjan, M. (2009). *Principios de aprendizaje y conducta* (2º ed.). Madrid: paraninfo.

España. Orden ECD1085/2008 de 28 de marzo, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín oficial de Aragón, 14 de abril 2008, núm. 43, p. 4943.

Espinal D., I. (2002). Estudio comparativo entre familias dominicanas y españolas con hijos en educación infantil, basado en las dimensiones de estilo educativo y competencia. Director: Gimeno Collado, Adelina. ISBN 84-370-5613-6. Tesis doctorales. Univ. Valencia, Dep. Psicología Evolutiva i de l'Educació.

Estévez López E., Murgui Pérez S., Moreno Ruiz D., y Musitu Ochoa G. (2007) Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113. Recuperado de: [http://www.uv.es/lisis/estevez/estevez\\_psicothema.pdf](http://www.uv.es/lisis/estevez/estevez_psicothema.pdf)

Extremera Pacheco, N y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.

Extremera, N. Fernandez-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto de educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*. 332, 97-116.

Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: The youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 548-558.

Falcón, C., Orejudo S., y Fernandez-Turrado, T. (En prensa). Emergencia y evolución de las expectativas optimistas en niños de educación primaria. *Anales de Psicología*.

Fernandez-Berrocal, P. & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*,



66, 85-108.

Franco Justo, C. (2006). Relación entre autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista electrónica educativa*, 45/1. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/ojs/index.php/redie/article/viewFile/120/208>

Franco Justo, C. (2008). Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/1. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/2048Justo.pdf>

Freud S. (1923) *El Yo y el Ello*. En Obras completas, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

Fuentes, M.J. (1989). Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 65-78.

Garaigordobil, M., y Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.

García Caneiro, R. (2003) Autoconcepto Académico y Percepción Familiar. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 7(8), 359-364.

Gardner, H. (1999). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Garnezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. En R.J. Haggerty, L.R. Scherrod, N. Garnezy y M. Rutter (cords.), *Stres, risk, and resilience in children and adolescents: processes, mehanisms, and interventions* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.

Gervilla, A. (2003). *Creatividad Aplicada: una propuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.

Gilar Corbi, R., Miñano Pérez P., y Castejón Costa, J.L. (2008) Inteligencia

Emocional y Empatía: su influencia en la competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA psicológica UST*, 5(1), 21-32. Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/SummapsicologicaUST/2008/vol5/no1/3.pdf>

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Greco, C., Morelato, G. S. & Ison, M. S. (2006). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Revista Psicodebate*, 7, 81-94.

Grimaldo Muchotrigo, M. P. (2004) Niveles de Optimismo en un Grupo de Estudiantes de una Universidad particular de la Ciudad de Lima. *Liberabit*, 10, 96-105. Recuperado de: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100009&script=sci_arttext)

Hernández-Guanir, P. (2009). ¿Qué moldes mentales configuran un optimismo inteligente? *De Formación Del Profesorado*, 66, 109-128.

Hernangómez, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de psicopatología y psicología clínica*. 7, 227-242.

Herrán, A. (2004). El docente de baja autoestima: implicaciones didácticas. *Boletín de Estudios e Investigación*, 5, 51-65.

Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 23-41.

Howes, C., Matheson, C.C. y Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlatos of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.

Juntilla, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. y Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Emotional and psychological Measurement*, 66(5), 874-895.

Kandel, D. B., y Wu P. (1998). Disentangling Mother-Child Effects in the Development of Antisocial Behavior. En J. McCord. (Ed.) *Coercion and Punishment*

in *Long-Term Perspectives* (pp.106-123). Cambridge: Cambridge University Press.

Kohn, A. (2005). *Crianza incondicional: de los premios y castigos al amor y la razón*. Barcelona: crianza natural.

Labatut, E.M. (2012). Educación infantil: una mirada para los estilos de aprendizaje y la metacognición. *Revista Estilos de aprendizaje*, 10, 21-29.

Linley, P. A., Stephen, J., Harrington, S., y Wood, A. M. (2006). Positive psychology: past, present and (possible) future. *The Journal of positive Psychology*, 1(1), 3-16.

Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(1), 43-66. Recuperado de: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art\\_1\\_4.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf)

Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2009). Building Hope for the Future: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*. doi:10.1007/s10902-009- 9180-3.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P., & Sluyter, P. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.

Mestre Escrivás, M. V., Samper, García P., y Frías Navarro, M. D. (2002) Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.

Mieles, M. D. y García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8(2), 809-819. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155003>

Milson, A. (2006). *Creating Positive School Experience for Students with*

Disabilities. *Professional School Counseling Journal*, 10(1), 66-72.

Moreno, M. C. y Cubero, R. (1990) Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll C. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial, 219-232.

Morey, A. (2001). El sentido de eficacia de los profesores: un elemento de comprensión de la motivación de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, pp. 213-230.

Muñoz Silva, A. (2005) La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-162. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/505/b1518923.pdf?sequence=1>

Navarro Egea, J. (2004) Escuelas y castigos en niños y adolescentes. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 7,67-94.

Núñez Domínguez, T. (2002). Comunicación eficaz en la familia y en la escuela. Reflexiones sobre la prevención del maltrato a mujeres y niñas. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2)

Núñez Pérez, J. y González-Pienda, J. (1994): *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., y Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 223-234. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114562>.

Orejudo, S. (2010). *Proyecto Docente. Asignatura Psicología del desarrollo. Magisterio de Educación Primaria. Zaragoza*. Universidad de Zaragoza (Documento no publicado).

Orejudo, S., Aparicio, L. y Cano, J. (2013). Personal competente of spanish

students pursuing defferent academia careers. Contributions and reflections from positive psychology. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*,5 (2), 63-78.

Orejudo, S., y Teruel, M. P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar: Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 129-158.

Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas: una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 288-296.

Pequeña Constantino, J. y Ecurra Mayaute, L. M. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1), 9-22.

Pérez Alonso Jeta, P. M. (1998, diciembre). *El desarrollo Emocional Infantil (0-6 años): Pautas de Educación*. Congreso de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d069.pdf>

Riccomini, P., Bost, L.W., Katsiyannis, A., & Zhang, D. (2005). Cognitive behavioral interventions: An effective approach to help students with disabilities stay in school. *Effective Interventions in Dropout Prevention: A Practice Brief for Educators*, 1(1). National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities: Clemson, SC. Recuperado de: [http://www.ndpc-sd.org/documents/Practice\\_Guides/CBI\\_Practice\\_Brief.pdf](http://www.ndpc-sd.org/documents/Practice_Guides/CBI_Practice_Brief.pdf) - See more at:

Rinaudo, M. C. (2002). Reseña de Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención de Mihaly Csikszentmihalyi. *Revista de Educación a Distancia*, 4. Universidad de Murcia. España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54700403>

Rosenberg, M. B. (2006) *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran aldea editores.

Ruiz de Miguel, C. (2001) Factores familiares vinculados al bajo

rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12 (1), 81-113.

Sánchez Gutierrez, G. (2009). Teorías de niñas y niños sobre el castigo parental: aportes para la educación y la crianza. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-29.

Seligman, M. E. P. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo.

Simco, M. y Joan, A. (2000). Differences among peer status groups on levels of loneliness, social competence and empathy. *Dissertation Abstracts International: section B*. 61(2-B)

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826.

Suárez Pazos, M. (2003). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335, 429-443. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335\\_27.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_27.pdf)

Torío S., Peña J. y Inda M. (2008). Estilos de educación familiar. *Red de revistas científicas de América Latina, el caribe, España y Portugal*. 20(1), 62-70. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72720110.pdf>

Torío S., Peña J. y Rodríguez M.C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178. Recuperado de: <http://es.youscribe.com/catalogue/libros/educacion/ciencias-de-la-educacion/estilos-educativos-parentales-revision-bibliografica-y-reformulacion-1845281>

Vecina, M. L. (2006). Creatividad. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 31-39.