

Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de preescolar

Álvaro Federico Muchiut(1)

Resumen

Tradicionalmente la educación formal focaliza la formación académica vinculada al desarrollo cognitivo de los/as estudiantes, sin consideraciones explícitas sobre aspectos emocionales. Actualmente se plantea como necesidad una educación que también estimule el desarrollo emocional de los/as estudiantes, por lo que la alfabetización emocional debería ser co-protagonista junto a la formación cognitiva y conductual. En una serie de investigaciones propias, se evidenció que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que el educar en la afectividad enriquece la enseñanza también en los planos cognitivo y social. En dichos estudios las muestras se seleccionaron de jardines de Resistencia de diferentes zonas de la Ciudad, y se emplearon cuestionarios a padres y docentes en los que se sondearon las variables emociones, conducta y habilidades sociales en preescolares. Se encontró la presencia de asociación significativa entre las primeras y que el andamiaje de los adultos resulta primordial durante la enseñanza de las habilidades sociales. Resulta imperioso

Summary

Traditionally, formal education has placed its focus on academic education strongly related to students cognitive development, without explicitly taking into consideration emotional aspects.

Currently, it is a need that education should also stimulate emotional development in students, and that is why emotional alphabetization should be included in education, alongside the cognitive and behavioral aspects of it.

A series of research carried out by our team has shown evidence that in the teaching and learning process, educating students in affectivity benefits both cognitive as well as social ability development.

In such studies, samples were selected from kindergarteners belonging to different areas of Resistencia city, and questionnaires measuring variables of emotion, conduct and social skills in preschoolers, were answered by parents and teachers.

Significant associations have been found between these variables and the

entender la alfabetización emocional como el paradigma que posibilita innovar las prácticas educativas, y como eje transversal que debe implementarse desde la educación inicial, considerando que el jardín es el lugar propicio y que la neuroplasticidad de los/as niños en esta etapa configura el momento indicado para favorecer la consecución de competencias emocionales.

fact that instructional scaffolding carried out by adults is essential during the teaching of social abilities.

It is of utmost importance to understand that emotional education enables the innovation of educational practices, and it is a crosscutting topic that must be implemented from kindergarten, taking into account that this stage is optimum time to do it and that children's' neuroplasticity in this stage translates as the right time to favor the achievement of emotional competences.

Palabras clave: Educación emocional; Jardín de infantes; Habilidades sociales

Key Words: Emotional education; Kindergarten; Social skills

Fecha de Recepción: 27/03/2018
Primera Evaluación: 17/04/2018
Segunda Evaluación: 22/05/2018
Fecha de Aceptación: 01/06/2018

Introducción

Los educadores recibimos al niño en jardín de infantes o en primaria y al adolescente en secundaria, ingresan a la institución escolar con su sociabilidad, subjetividad y modos de resolver las situaciones ya aprendidos en su entorno más próximo: la familia, los amigos y el barrio. Es frecuente escuchar en los recintos escolares quejas de padres, alumnos y docentes los problemas en la conducta que surgen en el día a día, y que muchas veces no se sabe cómo abordarlos. Además en la práctica clínica psicológica en los últimos años, se ha observado un incremento en la demanda de atención por problemas de conducta y/o trastornos de conducta de los niños y adolescentes, los cuales son derivados en su mayoría por la institución educativa ante la imposibilidad antes mencionada en la resolución de conflictos.

Entonces nos preguntamos: ¿este “ya aprendidos” significa algo definitivo en la vida de esta persona? ¿Por qué surgen tantos problemas en la convivencia escolar? ¿Cuál es el rol de la escuela en la enseñanza de las competencias socio-emocionales? Estas y otras preguntas nos surgen cuando empezamos a comprender el verdadero significado de educación emocional o alfabetización emocional.

La comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana. Hoy sabemos que la conducta interpersonal se desarrolla y se aprende en sociedad, en este sentido Caballo (2007) refiere que las habilidades interpersonales están en función de factores ambientales y variables de la persona y la interacción que se produce entre ambas. Los comportamientos sociales se aprenden a lo largo del ciclo vital, por lo que ciertas

conductas de los niños y adolescentes para relacionarse con sus pares, ser amable con los adultos o reaccionar agresivamente, entre otras, depende del proceso de socialización (Lacunza, 2011) y mientras más temprano se inicien los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las habilidades sociales, mejores serán los resultados. En esta línea Alonso, N.; Vergara, A; Gutiérrez, J. & Vozmediano, L. (2017) exponen que la percepción, la comprensión y la regulación de las emociones se relacionan con mejores habilidades sociales desde la infancia hasta la adolescencia y que estas habilidades emocionales en los primeros años de vida son predictoras del ajuste emocional y social en etapas posteriores.

Distintos estudios y entre ellos cabe destacar los aportes de Castro (2005), afirman que las limitaciones en el desarrollo emocional-social generan diversos riesgos, entre los que se encuentran la desadaptación, el abandono escolar, el bajo rendimiento, las conductas violentas y otras dificultades escolares. Asimismo Alonso, et al. (2017) mencionan que existe una relación negativa entre el conocimiento emocional y los problemas externalizantes y los problemas internalizantes. Achenbach, T. & Rescorla, L. (2001) sostienen que un factor externo se refiere a problemas de agresión, hiperactividad e impulsividad, y un factor interno incluye problemas de ansiedad, depresión, aislamiento social e introversión. Por lo que esta relación negativa conduce a diversos problemas psicopatológicos desde edades tempranas.

Ahora bien, en la educación tradicional, que aun convive en nuestras aulas

junto a los nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje, no se preguntaba/cuestionaba por las emociones de los alumnos, ese era un trabajo exclusivo de la familia, la escuela estaba para otra cosa: enseñar. En este concepto de enseñar está encerrado una visión cognitiva del aprendizaje, el saber se reduce a los conocimientos y habilidades. Deja de lado los otros componentes, tales como la motivación, emoción, intersubjetividad, porque considera que no le corresponden. En contraposición a estas ideas Gómez, O., Romera, E. y Ortega, R. (2017) refieren que la educación en la escuela ha de ir dirigida no solo a la adquisición de conocimientos y habilidades que permitan aprender, sino también al desarrollo de actitudes, valores y conciencia social que permitan aprender a vivir, a ser felices y a compartir solidariamente lo común y recíproco.

Si analizamos cualquiera de los currículos de Educación Inicial, Primaria o Secundaria de cualquiera de los países con buen desarrollo económico, observaremos que la alfabetización científica la encontramos en el área de Ciencias Naturales, la alfabetización informática en los propios recursos escolares y personales de los alumnos como usuarios, la alfabetización tecnológica en el uso de los nuevos dispositivos de comunicación, etc. Sin embargo, ¿dónde encontramos la incorporación a las planificaciones y secuencias didácticas de la Educación Emocional, de la Inteligencia Emocional, de la alfabetización emocional o como deseamos denominar a una necesidad tan básica y fundamental como es el que los alumnos de una

institución educativa desarrollen sus capacidades emocionales al servicio de su bienestar psicológico y el de los demás? Aunque queda mucho camino por andar en la implementación de la alfabetización emocional, se comienzan a ver intentos de abordarla en las instituciones educativas.

Buscaremos en este trabajo reflexionar sobre la necesidad de contar con una alfabetización emocional en el sistema educativo, en especial en la educación inicial, mostrando la interrelación que se da entre las distintas dimensiones del aprendizaje: el desarrollo cognitivo (pensar); el desarrollo conductual (actuar) y el desarrollo emocional (sentir). Todas estas están en la misma jerarquía y las instituciones educativas deben trabajarlas con el alumnado en conjunto. Analizaremos las relaciones existentes entre las habilidades sociales, las emociones y el desarrollo de las funciones ejecutivas, en especial la autorregulación emocional y el control inhibitorio. En este sentido abordaremos investigaciones propias llevadas a cabo en jardines de infantes de Resistencia, donde se trabajaron dichos tópicos (Torres, 2016; Müller, 2017; Bolenberg, 2017; Muchiut, A.; Vaccaro, P.; Zapata, R., 2017a).

Marco teórico

La primera infancia es una etapa crucial en el aprendizaje del manejo y control de las emociones. Esta etapa es el momento en que mejor se adquieren los aprendizajes, y el manejo de las emociones es un aprendizaje fundamental que se encuentra en la base de los demás, por encontrarse todo lo que hacemos impregnado de emociones.

Para Damasio (2005) una emoción es un conjunto complejo de respuestas quí-

micas y neuronales que forman un patrón distintivo. Estas respuestas son producidas por el cerebro cuando detecta un estímulo emocionalmente competente (EEC). Las respuestas son automáticas, ya que el cerebro está preparado para responder a determinados EEC (adquiridos en el proceso evolutivo pero también aprendidos por la experiencia), lo que lleva un cambio corporal y cerebral que afecta el estado del cuerpo y los pensamientos. El resultado último es situar al organismo en circunstancias propicias para la supervivencia y el bienestar (p.56).

Si bien para algunos adultos resulta difícil controlar las emociones en determinados momentos, para los niños este control es aún más complicado al carecer de experiencias previas similares y estrategias de abordaje y afrontamiento.

En ocasiones, nos encontramos con niños cuyo control emocional es prácticamente inexistente. Se muestran irascibles e irritables a menudo, manifestando rabietas y berrinches ante la imposibilidad de obtener lo que desean evidenciando una autorregulación emocional lábil. Y esto se hace más evidente cuando ingresan a una institución por primera vez donde existen normas establecidas y que les resulta en muchas ocasiones muy difíciles de cumplir/aceptar porque presentan dificultades para interpretar las claves sociales existentes.

En el estudio del desarrollo de la autorregulación emocional, varios investigadores se centran en el periodo de la infancia, durante el cual el desarrollo de ésta, ha sido caracterizado como la transición de una regulación externa, dirigida mayormente por los padres o por las características del contexto, a una regulación interna, caracterizada por una mayor autonomía e

independencia, en la que el niño interioriza y asume los mecanismos de control (Lozano, E.; González, C.; Carranza, J., 2004).

Entre los 4 y 5 años, los niños y las niñas se encuentran en esa etapa de transición, aún oscilan entre la autorregulación y la necesidad de regulación externa, al mismo tiempo que sus funciones ejecutivas (FE) están en pleno desarrollo, y en específico la capacidad de inhibición. Por lo que sus respuestas emocionales y conductuales tienden a presentarse de modo impulsivo e intenso, derivando en manifestaciones poco asertivas. En esta etapa de transición los cambios en las capacidades de lenguaje, pensamiento simbólico y auto-conocimiento permiten el desarrollo de una conducta regulada y dirigida a metas, lo que la hace relevante para el estudio del surgimiento de diferentes procesos considerados como FE (Lozano & Ostrosky, 2012).

Las FE se han definido, de forma genérica, como aquellos procesos cognitivos que permiten el control y regulación de comportamientos dirigidos a un fin. Conceptos como 'funcionamiento ejecutivo' o 'control ejecutivo' hacen referencia a una serie de mecanismos implicados en la optimización de los procesos cognitivos a fin de orientarlos hacia la resolución de situaciones complejas (García Molina, Enseñat Cantallops, Tirapu Ustárroz, Roig Rovira, 2009). Los procesos asociados a las FE son diversos e incluyen principalmente a la anticipación, selección de metas, planeación, iniciación de la actividad, autorregulación, flexibilidad mental, control de la atención, uso de la retroalimentación, control inhibitorio

y mantenimiento de información en línea, los cuales se desarrollan durante la niñez y la adolescencia (Anderson, 2002). De estas FE, se ha considerado que el control inhibitorio, el cual es un proceso cognoscitivo que permite demorar o inhibir respuestas dominantes, automatizadas o que han sido previamente reforzadas cuando se enfrentan situaciones que requieren respuestas alternativas, debe surgir de manera temprana para que el niño pueda resolver problemas más complejos y también contribuye al desarrollo de otras FE.

La bibliografía actual da cuenta de la estrecha relación que existe entre el control inhibitorio, la autorregulación y las emociones. En este sentido, la investigación con niños pequeños ha demostrado que las FE y las habilidades de autorregulación tempranas en niños preescolares predicen una “adaptación positiva a la escuela” y el desarrollo de otras habilidades académicas (Blair y Diamond, 2008; Blair y Razza, 2007, citados en Whitebread y Basilio, 2012). Específicamente, las habilidades tempranas de autorregulación emocional se han asociado a la capacidad de los niños de seguir instrucciones, enfocar la atención y cooperar con profesores y pares.

En este mismo artículo, referencia un creciente número de estudios que han demostrado que las habilidades metacognitivas y de autorregulación son aprendidas y altamente enseñables. Un meta-análisis de una serie de estudios con niños de primaria realizado por Dignath, Buettner y Langfeldt (2008) reveló un importante impacto de las intervenciones dirigidas a enseñar

estrategias de autorregulación a niños de estas edades. Una revisión sistemática de estudios recientes de las influencias parentales sobre la autorregulación en niños preescolares y escolares ha permitido identificar una serie de dimensiones características y comportamientos parentales que se han relacionado consistentemente a aspectos metacognitivos y motivacionales del aprendizaje autorregulado (Pino-Pasternak y Whitebread, 2010).

Por ello resulta importante destacar el papel que tiene la institución escolar y la familia en la enseñanza de las habilidades sociales (HHSS) en niños de 4 y 5 años de edad. Puesto que estas habilidades se pueden adquirir por observación directa y fundamentalmente por la enseñanza explícita y sistematizada.

Las HHSS no tienen una definición única debido a su naturaleza pluriconceptual y existe una diversidad de autores que las conceptualizan, por lo que en este trabajo explicitaremos dos autores referentes en nuestro medio que en sus definiciones reúnen las características de estas habilidades que nos interesan mencionar. Según Caballo (1998), las habilidades sociales son “el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (p. 407). Ampliando dicha definición en relación a que las mismas se aprenden y enseñan, para Monjas Casares (2002), las HHSS son las “conductas o destrezas sociales específicas requeri-

das para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas” (p. 28).

Siguiendo las ideas anteriores y a modo de cierre de este apartado, debemos considerar a la educación de la afectividad y las emociones, como una condición primaria para el despliegue de la personalidad, por cuanto constituye parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales como elementos fundamentales, para lograr el desarrollo integral de la persona, posibilitándole al individuo capacitarse para mejorar su calidad de vida, su capacidad de comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, incrementar su capacidad de flujo, y sobre todo, desarrollar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2005 citado en García, 2012).

En este sentido Pérez (2008) la conceptualiza como “aquel proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica, dirigido a desarrollar tanto la inteligencia emocional como las competencias socioemocionales a corto, medio, y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social” (p. 527).

Metodología

A raíz de lo expuesto nos propusimos indagar respecto a la relación existente

entre las emociones y los problemas conductuales, considerándolos indicadores de la capacidad de inhibición y/o autorregulación en este periodo inicial de la escolaridad.

Quienes nos dedicamos a la clínica infantil, notamos un incremento en las consultas de padres de niños/as de 3 a 5 años de edad, además de apreciar ciertas recurrencias asociadas a la demanda, la cual se encuentra mayormente focalizada en el plano del comportamiento y de las manifestaciones emocionales.

De este modo, entendiendo que el estado emocional influye o se encuentra asociado al comportamiento, emprendimos este estudio con el fin de conocer, mediante el empleo de cuestionarios específicos, cómo se presentan las conductas de estos sujetos en pleno desarrollo, en relación a sus emociones, considerando los problemas conductuales como indicadores de la capacidad de inhibición como función ejecutiva que favorece la autorregulación del niño.

Resulta muy importante para comprender el significado funcional de las emociones y su autorregulación, tener en cuenta tanto los contextos sociales donde éstas se expresan como las implicaciones que a largo plazo tienen para el ajuste social del niño (Lozano et. al., 2004). Por lo que también nos planteamos la necesidad de considerar qué rol juegan los adultos (padres/cuidadores/ docentes) en el desarrollo de las estrategias de autorregulación emocional y conductual del niño, que le posibilitarán (o no) adaptarse a la sociedad de la que forma parte.

Se realizó un estudio cuantitativo,

transversal, descriptivo-correlacional, donde se seleccionó una muestra no probabilística, por conveniencia, en la que participaron 6 jardines de infantes de la ciudad de Resistencia, en los que se entregaron encuestas/cuestionarios que debían ser completados por los padres de los niños/as de sala de 4 y 5; se recolectaron un total de 189 casos que completaron la Escala de comportamiento Preescolar y Jardín Infantil- Subescala Problemas De Conducta (Merrel, 2003; Adaptación de Reyna & Brussino, 2009) y 109 casos que respondieron al Cuestionario de Emociones (Rydell, Berlín & Bolin, 2003). De dichas muestras sólo se consideraron aptos 96 casos para el establecimiento de correlación entre las variables analizadas, debido a que los restantes no contaban con los datos necesarios.

Resultados

Con los casos en los que se contó con la información necesaria (96 en total) se realizó la prueba de correlación bilateral y correlación de Pearson en las que se comprueba la existencia de correlación entre las variables emociones y problemas de conducta.

Como puede apreciarse en la Tabla 1 dichas variables muestran correlación bilateral con significatividad estadística ($0,025 < 0,05$), al mismo tiempo que la correlación de Pearson evidencia correlación positiva media (0,229).

		COMPORTAMIENTO	EMOCIONES
COMPORTAMIENTO	Correlación de Pearson	1	,229 ^a
	Sig. (bilateral)		,025
	N	96	96
EMOCIONES	Correlación de Pearson	,229 ^a	1
	Sig. (bilateral)	,025	
	N	96	96

Tabla 1: correlación entre las variables emociones y problemas de conducta muestra total.

Por lo que se puede afirmar que:

Cuanto más indicadores de emocionalidad negativa aparecen, los problemas de conducta tienden a hacerse más manifiestos y a aumentar en intensidad; mientras que, cuando mejor es el desenvolvimiento emocional, los problemas de conducta son escasos o poco evidentes; igualmente cabe afirmar que, cuando las manifestaciones emocionales se presentan dentro de lo esperable en comparación con su mismo grupo, los comportamientos también se manifiestan dentro del promedio.

Resultados interesantes se hallaron al correlacionar las mismas variables (emoción y conducta), considerando las salas de 4 y de 5 años por separado, donde la correlación es estadísticamente significativa ($p= 0,05 = 0,05$) cuando se trata de los/as niños/as más pequeños/as (sala de 4 años), no presentándose correlación entre emocionalidad y problemas de conducta a nivel estadístico ($p=0,35 > 0,05$) para los/as niños/as de sala de 5 años. (Tablas 2 y 3, respectivamente).

		Comportamiento	Emociones
Comportamiento	Correlación de Pearson	1	,286
	Sig. (bilateral)		,051
	N	47	47
Emociones	Correlación de Pearson	,286	1
	Sig. (bilateral)	,051	
	N	47	47

Tabla 2: correlación entre las variables emociones y problemas de conducta Sala de 4 años.

		COMPORTAMIENTO	EMOCIONES
COMPORTAMIENTO	Correlación de Pearson	1	,134
	Sig. (bilateral)		,358
	N	49	49
EMOCIONES	Correlación de Pearson	,134	1
	Sig. (bilateral)	,358	
	N	49	49

Tabla 3: correlación entre las variables emociones y problemas de conducta Sala de 5 años.

Discusión

Estos hallazgos dan cuenta de la estrecha y determinante relación existente entre conducta y emoción, y aquí como hemos visto, juega un papel muy importante la capacidad de inhibición, que es una de las funciones ejecutivas que posibilitará al niño adaptarse adecuadamente al contexto en el que se desenvuelve; junto al andamiaje de los adultos significativos, iniciando por los padres o cuidadores continuando por sus docentes, quienes desde un rol de guías deben acompañar al niño en el proceso de transición desde la heterorregulación hacia la autorregulación emocional.

En la etapa aquí estudiada (4-5 años) las funciones ejecutivas se encuentran en pleno proceso de desarrollo y maduración, por lo que se debe contemplar la necesidad de favorecer el avance de una emocionalidad asertiva, ayudando a los niños y niñas a poner en marcha adecuadamente los mecanismos de regulación conductual que se engloban en las funciones ejecutivas, específicamente la capacidad de inhibición con la finalidad principal de promover el desarrollo de estados emocionales saludables. En esta promoción los adultos (padres/cuidadores/docentes) cumplen un rol muy importante, se constituyen en andamiaje que permitirá a los niños realizar una tarea o acción o alcanzar una meta que no lograría sin recibir ayuda; pues más allá del desarrollo evolutivo intrínseco es precisa la estimulación, guía e instrucción exterior, de quienes forman parte de su entorno inmediato.

En nuestros resultados vimos una diferencia entre los niños/as de sala de 4 años y los de 5 años, cabe suponer que la capacidad de inhibición se encuentra

mayormente desarrollada en los de la sala de 5, quienes ya habrían incorporado ciertos hábitos sociales, modos de conducirse y de manifestarse emocionalmente, tras haber concurrido por lo menos un año más al jardín, al mismo tiempo que la maduración neuropsicológica de las FE habría avanzado en su desarrollo.

En este sentido, remarcamos la importancia que tiene el jardín en la inhibición comportamental.

A raíz de lo anterior nos surgen las siguientes preguntas: ¿Qué lugar ocupan los adultos en este proceso de internalización? ¿Hasta dónde pueden/deben intervenir? ¿Cuál es el rol del docente en esta construcción?

Por ello se realizó un trabajo articulado con Torres (2016) donde se estudió “Las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de habilidades sociales en niños preescolares” en un jardín céntrico de la ciudad de Resistencia, Chaco.

Cuando el niño llega al jardín de infantes comienza a verse como parte de un mundo en el cual necesita desarrollar capacidades necesarias para una adecuada adaptación a su entorno. En este sentido, los docentes de Nivel Inicial son fundamentales para favorecer la adquisición de las HHSS, siendo facilitadores de estrategias que contribuyan a la formación integral de sus alumnos. Por ello nos surgió el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que los docentes utilizan para propiciar el desarrollo de las habilidades sociales en niños de 5 años de edad?

En este trabajo se pudo constatar

que las estrategias surgen cuando se dan situaciones conflictivas dentro del ámbito escolar, por lo que podría decirse que es de manera espontánea. Por lo que pudo corroborarse, es a partir de la convivencia cotidiana y de los problemas que ésta suscita, que el docente propicia el espacio para que los niños aprendan a compartir, practiquen el cooperativismo y puedan resolver conflictos entre sí. Aquí resulta oportuno tener en cuenta lo que señala Monjas (2002) quien considera que la sola presencia de comportamientos sociales no determina que un niño sea socialmente competente, sino que debe poner en juego este repertorio de habilidades sociales en una situación específica y ser valorado positivamente, para que su actuación sea competente.

Se pudo observar en los docentes de nivel inicial de la institución estudiada que habría una incorporación implícita de las habilidades sociales pero que no existiría una clara definición del concepto ni un plan de trabajo sobre las mismas. A esto se agregaría que tampoco habría un modo de abordarlas ni evaluarlas, lo cual llevaría a que no exista continuidad entre lo planificado en las secuencias didácticas y lo efectivamente ejecutado, es decir que no habría una sistematización de la enseñanza de las habilidades sociales. De esta manera la enseñanza de las habilidades sociales quedaría sujeta a una decisión por parte del docente de incorporarla a sus contenidos o no, como así también de darle continuidad y profundización.

Las investigaciones realizadas a este respecto indican que los niños que tienen déficit o problemas en su

habilidad social no adquieren la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente hábiles, y para que esto se produzca, se necesita una intervención directa, deliberada y sistemática. Esto es así, porque los niños inhábiles socialmente, no desarrollan la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente más hábiles (Castro, 2017).

Se hace evidente considerar una estrategia organizada y sistemática de las habilidades sociales que esté incluida en el quehacer escolar y por lo tanto tenga un horario específico dentro del horario semanal. De lograrse incluir un entrenamiento o práctica de estas habilidades se obtendría un niño, y más tarde un adulto, preparado para la convivencia y por consiguiente competente para participar en actividades de grupo, liberándose de prejuicios sociales y valorando las diferencias entre sí.

Siguiendo esta idea sobre la importancia de los adultos en el proceso de internalización se llevó a cabo un trabajo en conjunto con Müller (2017) sobre “Estilo de Habilidades Sociales en preescolares de cinco años de dos jardines de gestión pública, uno periférico y uno céntrico de la ciudad de Resistencia” donde se abordó la temática de la transmisión familiar de las HHSS y cómo el tipo de habilidad repercute en el aprendizaje.

La muestra estuvo compuesta de 78 niños de los cuales 41 niños pertenecen a un jardín periférico y 39 niños a un jardín céntrico.

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

- a) Escala de Habilidades Sociales para niños de 5 años (Lacunza, 2009b),

para ser completado por padres/cuidadores.

- b) Escala Comportamental para Nivel Inicial de 4 -5 años (Muchiut, Vaccaro, Zapata, 2017b), instrumento para ser completado por docentes.

Respecto a la tendencia en el estilo de HHSS en los dos grupos de niños estudiados, se observa que el estilo No Asertivo es el que predomina en los dos jardines.

Reyna y Brussino (2015) sobre el desarrollo paulatino de las HHSS en niños, señalan que lo esperable es que los niños exhiban un mejor repertorio de HHSS a medida que se avanza en la edad y por consiguiente en nuevas experiencias de interacción con pares y adultos.

Sin embargo, a la luz de los resultados de esta investigación, se puede considerar un déficit en la transmisión de HHSS por parte de quienes componen los contextos de interacción de los niños que no han alcanzado el nivel de asertividad, tanto en el jardín periférico como del jardín céntrico. Este déficit en la transmisión de HHSS puede encontrar su causa, por lo menos en parte, en una malograda comunicación en el seno familiar, quedando en evidencia la falta de calidad y cantidad en la comunicación. Es importante señalar aquí que la comunicación intrafamiliar es la herramienta y el marco en donde se producirá la transmisión de HHSS de padres a hijos, por lo que una inadecuada comunicación afectará la internalización de valores y comportamientos esperados en los niños. Trabajos como los de Gallego (2010) dan cuenta que las demandas de las actividades laborales de los padres

puede detectarse como un elemento subyacente que menoscaba la adecuada comunicación intrafamiliar, por el tiempo que se debe disponer para estas actividades. Así los padres deben delegar en terceros la tarea de cuidado de los niños y por lo tanto la transmisión de HHSS se ve deteriorada. También la matriz de vínculos familiar se ve interferida por los medios de comunicación y las redes sociales, lo que aleja a las personas dentro del mismo hogar.

Monjas (2004) señala que un niño no nace asertivo, agresivo o inhibido sino que va adquiriendo estos estilos de pautas de interacción a partir del contexto en donde interactúa, siendo el primero el de su familia y luego la escuela, de modo que incorpora un estilo de HHSS, que lo hace interactuar con modos que replican los valores, preferencias y características del contexto donde se desarrolla su socialización.

En ambos jardines se comprobó la existencia de diferencia significativa por el factor asertividad en la sub escala Aprendizaje de la Escala Comportamental para pre-escolares de 4 -5 años. Los niños con estilo de HHSS no asertivo (con tendencia a la agresividad y la inhibición) en ambos jardines mostraron mayor nivel de comportamientos que dificultan el aprendizaje. El papel de las habilidades sociales y competencia social como un factor protector para el éxito escolar y predicción de los resultados positivos de desarrollo han sido ampliamente reconocidos (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000).

A este respecto cabe señalar que existen variedades de estudios afirmando la correlación positiva y significativa entre el desempeño en HHSS y el rendimiento

escolar y han puesto de manifiesto que la conducta prosocial en edades tempranas constituye un predictor significativo del rendimiento académico en edades posteriores (Monjas 2002, Inglés, 2009). Además se destaca el proceso de interacción en el que se encuentra un niño en el ámbito escolar, puesto que el proceso enseñanza y de aprendizaje se desarrolla en un contexto de interacción social, con el docente y sus pares.

Ahondando en la misma línea y marcando la importancia sobre el trabajo de las HHSS en el nivel inicial, se realizó en conjunto con Bolenberg (2017) una investigación sobre “Las Habilidades Sociales como fortalezas personales preventivas del comportamiento disruptivo preescolar”.

La muestra estuvo compuesta por 60 preescolares de 5 años de diferentes jardines privados de la ciudad de Resistencia. Los padres de éstos, completaron la Escala de HHSS para niños de 5 años (Lacunza, 2005) y una encuesta socio-ambiental; los docentes respondieron la Escala Comportamental para Nivel Inicial (Muchiut et al, 2017b) y el investigador completó la Hoja de Registro de Observación de HHSS (Lacunza, 2009b).

En la muestra estudiada se encontró que los niños con más conductas disruptivas tenían menos HHSS y viceversa. Se hallaron correlaciones negativas moderadas entre HHSS y las cuatro subescalas de conductas disruptivas. El comportamiento disruptivo relacionado con el aprendizaje está relacionado con déficit en HHSS de interacción social con adultos y pares, como por ejemplo sonreír y responder

a otras personas, despedirse, halagar y conversar con adultos y comportamientos prosociales de ayudar en actividades y juegos. El comportamiento disruptivo lúdico está relacionado con HHSS que requieren interacción empática como sonreír y responder oportunamente, halagar, y tener iniciativa para acercarse a desconocidos. EL comportamiento disruptivo emocional está relacionado con HHSS de cortesía que requieren autorregulación de la conducta. El comportamiento disruptivo conductual-comportamental vinculado a conductas inquietas, está relacionado con habilidades prosociales de ayudar en actividades y juegos, y de interacción sobre el saludo y despedida.

Eso nos conduce a plantear el uso de técnicas cognitivo-comportamentales para corregir y eliminar déficit en HHSS a través de futuros programas de intervención que involucren a niños-padres-docentes.

Conclusiones

El comportamiento disruptivo en la escuela es una de las grandes preocupaciones de los docentes que deben impartir su enseñanza en unas condiciones psicológicas de estabilidad emocional que garanticen el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, las dificultades emocionales explican muchos casos de dicha disruptividad. Los resultados encontrados por nuestro equipo en las investigaciones reseñadas anteriormente, ponen de relieve que los alumnos con dificultades emocionales presentan mayores niveles de impulsividad, problemas de comportamiento y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Entendemos que el nivel inicial de la

educación formal es el lugar propicio para iniciar y abordar la alfabetización emocional, es el momento ideal por la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño, porque se trabaja desde la prevención y el problema emocional o de conducta que aún no está instalado. El niño de esta franja etaria posee una plasticidad cerebral inimaginable, por lo que las intervenciones que se hacen en este momento tienen mayor efectividad y rapidez.

Gracias a la plasticidad cerebral, base de los mecanismos de la memoria y del aprendizaje, las neuronas sufren una remodelación permanente en función de la experiencia que vivimos. Las conexiones nerviosas no son fijas ni inmutables, algunas se destruyen pero otras se crean y todo esto forma parte del proceso de adaptación. Las condiciones ambientales y emocionales en que una persona de cualquier edad, haya adquirido un conocimiento en el aula o en otro entorno, van a generar un determinado estado corporal asociado, ya sea de placer, de displacer, de angustia, de ansiedad, de miedo, de satisfacción, etc. y este estado se “guardará” en nuestro cerebro asociado a ese aprendizaje.

Por lo anteriormente expuesto queda en claro que la institución escolar debería hacer frente a esta problemática y trabajar las emociones, no de modo terapéutico, sino desde donde la escuela tiene su fortaleza: la enseñanza. La alfabetización emocional está dirigida a educar la afectividad, y esto supone:

a) Promover los procesos de conocimiento y aceptación personal.

- b) Proporcionar a los alumnos contenidos e informaciones referidas a valores, actitudes y hábitos que mejoren su desarrollo psicológico.
- c) Facilitarles ejemplificaciones de actuaciones correctas ante conflictos interpersonales con componente emocional.
- d) Fomentar sentimientos de competencia, seguridad y de respeto hacia uno mismo.

Esta alfabetización pretende enseñar a los alumnos, a todos (a lo que son conflictivos en las relaciones interpersonales y a los que no lo son) a modular su emocionalidad desarrollando su Inteligencia Emocional. En la consecución de las competencias emocionales de manejar bien un conflicto, de gestionar el estrés, de tener una adecuada autoestima y autocontrol, de mostrarse asertivo o de vivir socialmente adaptado, se encuentran la capacidad para procesar la información emocional de forma eficaz, identificar, conocer y manejar las emociones convenientemente, y todo ello debe y puede ser objeto de enseñanza, y no dejarla solamente al arbitrio de las exposiciones indirectas en las interacciones familiares, sociales o interpersonales de la vida diaria.

Cabe remarcar en este momento que las emociones -tanto la de los docentes como de los estudiantes- deben ser tomadas en cuenta en el acto pedagógico; en el vínculo cotidiano que se establece entre alumnos y docentes. Ambos actores deben gestionar las mismas para que el aprendizaje sea realmente significativo.

Se podrá entonces dimensionar la importancia que tiene cómo se adquiere un conocimiento, cómo influye el estado emocional del docente y del educando,

cómo influyen las variables ambientales (ruidos, luz, cantidad de alumnos, etc.), sociales, interpersonales, etc.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, es indispensable que los trabajadores de la educación tengan a su alcance estrategias que permitan conocer cómo aprende el cerebro y cómo las emociones intervienen en el proceso de aprendizaje.

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias y su implementación implica diseñar programas fundamentados con un marco teórico sólido que, para llevar a la práctica se debe preparar a los docentes para ello; no debe ser una tarea espontánea, de unos pocos, sino pensada y diagramada por las instituciones educativas, donde todos los actores institucionales intervengan en la misma (padres, docentes y alumnos).

Remarcamos la importancia de iniciar este camino de alfabetización emocional desde el primer momento en que el niño inicia con la educación formal en el Nivel Inicial. Es el lugar propicio (socialización secundaria) para llevarlo a cabo y el momento indicado (plasticidad cerebral).

La enseñanza de las emociones y en ella, la de las habilidades sociales, es competencia y responsabilidad directa

de la institución escolar en conjunto con la familia y en coordinación con ella. Por el tiempo que pasan los niños y adolescentes en la escuela, pasa a ser un lugar central en el proceso de socialización y de gestión de las emociones; la escuela constituye uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social y por tanto es el lugar ideal para potenciar, gestionar y enseñar las emociones en los alumnos.

Es preciso que la comunidad educativa y en ella el equipo de conducción, impulse explícitamente el tema de las emociones y las habilidades sociales y lo instale como una prioridad en su proyecto educativo institucional y comunitario.

Es imperiosa la formación de los docentes y de todos los profesionales de la educación en el campo de las emociones y las habilidades sociales y su relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La capacitación deberá buscar la comprensión de la interrelación que se da entre las distintas dimensiones del aprendizaje: el desarrollo cognitivo (pensar); el desarrollo conductual (actuar) y el desarrollo emocional (sentir). Todas estas están en la misma jerarquía y, como instituciones educativas, se las debe desarrollar en conjunto.

Notas

(1) Licenciado en Psicología, Diplomado en Diagnóstico y Habilitación Neuropsicológica de las dificultades del Aprendizaje, Máster en Neuropsicología Infantil y Neuroeducación, Doctorando en Psicología con mención en Integración Cognitivo, Sistemica y Neurociencias. Presidente de la Fundación Centro de Estudios Cognitivos (Chaco, Argentina), Director de investigación del laboratorio de Estudios Cognitivos. Rector del "Instituto Superior de Neuropsicología" UEGP N° 166. alvaro_muchutti@hotmail.com

Bibliografía

- ACHENBACH, T. & RESCOLA, L. (2001) Manual for the ASEBA school-Age forms & Profiles. Burlington. University of Vermont.
- ANDERSON, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8 (2), 71-82.
- ALONSO, N.; VERGARA, A; JUNE GUTIÉRREZ, J. & VOZMEDIANO, L. (2017) Conocimiento emocional y conducta disruptiva: evidencia preliminar para la prevención temprana de la conducta antisocial. *International e-Journal of Criminal Science*. 3 (11).
- BOLENBERG, R. (2017) Las Habilidades Sociales como fortalezas personales preventivas del comportamiento disruptivo preescolar (Tesis de licenciatura, Licenciatura en Psicología. Corrientes, Argentina: UCASAL)
- CABALLO, V. (comp.) (1998). Manual de técnicas de terapia y modificación de CONDUCTA. 2DA EDICIÓN. MADRID: SIGLO XXI.
- CABALLO, V. (2007) Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.
- CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., PASTORELLI, C., BANDURA, A. & ZIMBARDO, P. G. (2000). "Fundamentos prosociales de los logros académicos de los niños" en: *Ciencia psicológica*, 11: 302-306.
- CASTRO SANTANDER, A. (2005) Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37 (6)
- CASTRO SANTANDER, A. (2017) Aprender a convivir sin violencia: prioridad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Violencia y Convivencia en la Escuela*. 1 (1): 145-155.
- DAMASIO, A. (2005). En busca de Espinoza. neurobiología de la emoción y de los sentimientos. Barcelona: Crítica.
- GALLEGO, M. M. (2010). "Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil" en: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (31), 253-273.
- GARCÍA MOLINA, A.; ENSEÑAT CANTALLOPS, A.; TIRAPU USTÁRROZ, J.; ROIG ROVIRA, T. (2009) Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *REV NEUROL*; 48 (8): 435-440.
- GARCÍA RETANA, J. (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1): 1-24.
- GÓMEZ ORTÍZ, O.; ROMERA, E; ORTEGARUIZ, R. (2017) La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1): 27-38.
- INGLÉS, C. BENAVIDES, G; REDONDO, J., GARCÍA FERNÁNDEZ, J., RUIZ, E., ESTÉVEZ, C. & HUESCAR, E. (2009). "Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria" en: *Anales de Psicología*, 25, 1, 93-111.
- LACUNZA, A. (2005). Escala de Habilidades Sociales para niños de 5 años. Instrumento inédito.
- LACUNZA, A. (2009a). "Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia" en: *Psicodebate*, 10, 231-248
- LACUNZA, A. (2009b) "Una propuesta para la evaluación de las habilidades sociales: la observación en niños preescolares" en: *Psicodiagnosticar*, 19 (3), 89-104.

- LACUNZA, A. (2011) Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*. 1 (23): 159-182.
- LOZANO, E.; GONZÁLEZ SALINAS, C.; CARRANZA CARNICERO, J. (2004) "Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia" en: *Anales de psicología*. Vol.20, n°1.
- LOZANO GUTIÉRREZ, A. & OSTROSKY, F. (2012) Efecto del Nivel Socioeconómico en el Control Inhibitorio durante la Edad Preescolar. *Acta De Investigación Psicológica*, 2 (1): 521-531.
- MONJAS CASARES, I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes. CEPE. Madrid (España)
- MONJAS CASARES, I. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Memoria de investigación. España: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- MUCHIUT, A.; VACCARO, P.; ZAPATA, R. (2017a) Escala comportamental para Nivel Inicial: construcción, validación y baremación de un cuestionario para docentes. (En revisión).
- MUCHIUT, A.; VACCARO, P.; ZAPATA, R. (2017b) Las emociones en la primera infancia: una mirada desde la neuropsicología. *Krinein*. 15: 113-136.
- MÜLLER, J. (2017) Estilo de Habilidades Sociales en preescolares de cinco años de dos jardines de gestión pública, uno periférico y uno céntrico de la ciudad de Resistencia. (Tesis de licenciatura, Licenciatura en Psicología. Corrientes, Argentina: UCASAL)
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (2008) Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2): 523-546.
- REYNA, C. & BRUSSINO, S. (2009) Propiedades Psicométricas de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una Muestra de Niños Argentinos de 3 a 7 Años. *Revista PSYKHE*. 18 (2): 127-140.
- REYNA, C. & BRUSSINO, S. (2015) "Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos" *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 51-64.
- RYDELL, A.M.; BERLIN, L. & BOHLIN, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1): 30-47.
- TORRES, N. (2016) Las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de habilidades sociales en niños preescolares. (Tesis de licenciatura, Licenciatura en Psicología. Corrientes, Argentina: UCASAL)
- WHITEBREAD, D.; MARISOL BASILIO, M. (2012) Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 16 (1), 15-34.