



DIRECCIÓN GENERAL
DE ESCUELAS

Formación Situada 2016

Mendoza

Aportes de Eje Socio- Emocional

Índice

1. Desarrollo social y emocional.....	3
2. Emociones y educación	4
3. Emociones y aprendizaje.....	8
4. Ejes de abordaje	10
4.b. Dimensiones o aspectos a considerar	11
4.c. Asertividad y adaptabilidad	11
5. Aportes de las neurociencias.....	12
Bibliografía.....	13
ANEXOS	14
Anexo 1. Habilidades sociales y emocionales	14
Anexo 2. El optimismo en los niños y adolescentes.....	16

Los sentimientos y las emociones no son sustancias transferibles ni de un individuo ni de un grupo a otro, no lo son, o no son sólo procesos fisiológicos en los que el cuerpo mantendría el secreto. Son relaciones. Todos los hombres del planeta tienen el mismo aparato vocal, pero no hablan el mismo idioma, incluso si la estructura muscular y nerviosa es idéntica, no presagia de ninguna manera los usos culturales a los que esta estructura da lugar. De una sociedad humana a otra, los hombres sienten afectivamente los acontecimientos a través de los repertorios culturales diferenciados que son a veces similares, pero no idénticos. La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio; se modifica de acuerdo con el público, el contexto, se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona. Se cuele en el simbolismo social y los rituales vigentes. No es una naturaleza descriptible sin contexto ni independiente del actor.

Le Breton; Antropología de las emociones (2013)

Introducción

La organización escolar – afirma Santos Guerra (2004)- ha estado despojada de la dimensión emocional, pues ha sido el reino de lo cognitivo y se ha construido como un instrumento para alcanzar la transmisión del saber:

“En la escuela se pregunta, casi obsesivamente: ¿tú qué sabes? No es tan frecuente escuchar esta otra pregunta: ¿tú qué sientes? (...) La trama de las emociones y de los afectos se ha mantenido oculta en la escuela. Como si no existiera. Y, sin embargo, todos sabemos que es una parte fundamental de la vida de la institución y de cada uno de sus integrantes. Los sentimientos no se quedan a la puerta cuando se llega a ella. Entran con cada persona. Y dentro de la institución se generan y cultivan otros sentimientos nuevos” (pp. 47).

1. Desarrollo social y emocional

Berger y Luckman (1968) destacan que se nace con una *disposición social* y en las primeras etapas de la vida, a través de procesos de socialización primaria, se internalizan patrones sociales; este proceso es la base para “la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social”. Luego, en un proceso de socialización secundaria, se induce al sujeto ya socializado a determinados sectores (o submundos) del mundo social.

Esta relación dialéctica del individuo con la sociedad en la cual se encuentra inserto, de realidad subjetiva-realidad objetiva estará en un interjuego constante y permitirá la posibilidad de una “sociedad **viable**”.

La escuela, como una de las instituciones de socialización secundaria, proporciona al sujeto un ámbito de convivencia y amplía su contacto “otros significantes” que resultan fundamentales para la construcción de la identidad. En la familia acontece el proceso de socialización primaria, con su inevitabilidad y dependencia afectiva; en tanto la secundaria aparece como más *artificial*, por lo tanto la continuidad y la coherencia de la misma es la que tendrá mayores efectos en lo que atañe a internalización (y externalización) de ciertas pautas.

En la experiencia infantil y adolescente, la escuela cumple un papel fundamental en la construcción (enriquecimiento, mutación) de la identidad de los sujetos, en la confirmación o desconfirmación de pautas adquiridas previamente y en la generación de nuevas. Asimismo en la presentación coherente de un escenario y una realidad social, de una porción de la misma. Como espacio social propone.

Desde el punto de vista pedagógico, el proceso de socialización es, al decir de Paulo Freire (2004), de *humanización dinámica*, posibilitado por el inacabamiento o inconclusión propia del ser humano y la conciencia de este estado. Para este autor *enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción*. Estas condiciones involucran acciones, interacciones entre actores diversos, y en modo alguno un proceso unidireccional. Es precisamente *“la inconclusión que se reconoce a sí misma”* la que implica necesariamente *“la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda.”*

El docente como "aventurero responsable", al decir de Freire, que goza del mismo estado de inacabamiento que sus estudiantes, invita al educando a "convivir" con el mismo y con los saberes, de modo tal que se produzcan aprendizajes (que benefician a ambos). Para los seres humanos, "aprender es *construir, reconstruir, comprobar para cambiar*, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu".

Le Breton destaca el carácter social de las emociones y la importancia de los contextos culturales en las encarnaciones y formas de experimentar el sentir afectivamente.

2. Emociones y educación

Una educación auténticamente *integral* asume la presencia constante y la incidencia de un amplio y profundo caudal emocional del que cada uno de nosotros está configurado e impregnado. Tan es así que H. Maturana, afirma que *en el hacer y el convivir* - esa larga conversación que es la educación- el *lenguajear* y el *emocionar* fluyen entrelazados. Nuestra vida y la que compartimos con los demás transcurre y se construye en un constante *murmullo emocional* que no puede quedar ignorado u obviado.

El proceso de conectarse con las emociones propias y ajenas, identificarlas, dominarlas y dirigir las es un objeto de aprendizaje constante. Tarea de vida que nos invita a penetrar reflexivamente en nosotros mismos y a mirarnos en el espejo de los demás. Como educadores nos invita a revisar su relevancia como meta educativa, a romper la cuestionable hegemonía de la razón y a diseñar acciones educativas sistemáticas.

Como afirma Le Breton (2013), "La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio; se modifica de acuerdo con el público, el contexto, se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona".

Hace años, la ruptura del modelo hegemónico de la inteligencia humana, dio cauce a una pregunta muy obvia pero hasta ese momento ignorada por los teóricos de este campo: por qué algunas personas supuestamente "inteligentes", tal vez hasta brillantes en el campo científico, tecnológico o cultural se comportan de manera tan poco *inteligente* en el plano social y afectivo, de una manera totalmente irracional o son incapaces de tener relaciones significativas con otras personas.

Por eso hay tareas de enseñanza y de aprendizaje a llevar a cabo, afortunadamente, a lo largo de toda la vida, que nos permitan vivir de una manera –emocionalmente- más sana. Las emociones cambian (enriquecen, perturban, profundizan, distorsionan, etc.) los pensamientos y los pensamientos (moderan, expanden, excitan, etc.) las emociones. E indudablemente, podemos elegir en *qué* pensar y en *cómo* afrontar lo que sentimos, también podemos regular el curso y la intensidad de las emociones.

Imposible eludir el aporte de H. Gardner que incluyó en su concepto de **inteligencias** las denominadas "**personales**": la *interpersonal* y la *intrapersonal*. Al considerarlas **inteligencias** las emplaza en el terreno del aprendizaje, sujetas a cambio y desarrollo. Desde este modelo, se trazan algunas líneas sobre lo que es importante priorizar en la educación de las emociones:

- a) La capacidad para conocerlas: poder advertir, identificar y poner en palabras nuestros propios

sentimientos; evaluar su intensidad y advertir sus “detonantes”; entenderlas y ser capaces de someterlas a reflexión.

- b) La capacidad para manejarlas: ejercer autodominio, evitar la impulsividad y expresarlas en forma adecuada al contexto, a nuestros intereses, deseos y necesidades y a la situación; controlar la ansiedad y el stress; también ser capaz de serenarse, de manejar un lenguaje interno que nos permita controlar la ira, el enojo. .
- c) La capacidad para utilizarlas, disfrutarlas y dirigir las: para poner deseo en nuestras metas, para prestar atención, orientar la energía, controlar pensamientos negativos, motivarnos y ser creativos. También saber diferir la gratificación, contener el impulso y tolerar frustraciones.
- d) La capacidad para reconocerlas en los demás y poder conectarse afectivamente con otros. Abrirse a resonar emocionalmente, a implicarse y, a la vez, a distanciarse afectivamente. Ser asertivos (poder manifestarse, sostener posiciones y convicciones, sin ansiedad, afrontando cualquier *riesgo social*).

Gardner considera a estas dos inteligencias como complementarias:

- La inteligencia **interpersonal** es la capacidad comprender a los demás, qué los motiva, cómo operan y cómo trabajar cooperativamente con ellos. Implica la capacidad para discernir y responder adecuadamente al humor, el temperamento, las motivaciones y los deseos de los demás.
- La inteligencia **intrapersonal** es una capacidad correlativa, de acceder a la propia vida emocional, que nos permite formar un modelo preciso y realista de uno mismo y de ser capaz para usar ese modelo para operar eficazmente en la vida; se basa en el autoconocimiento, ya que resulta fundamental el acceso a los propios sentimientos y la capacidad para distinguirlos y recurrir a ellos para guiar la conducta. La interacción entre ambas permite penetrar el propio mundo emocional, discernir sus matices, interpretar y expresarlo, aprovechando este conocimiento para orientar nuestra forma de actuar y relacionarnos con los demás.

Respecto a esta última, Le Breton comenta que “las situaciones sociales abundan en pequeñas o grandes discrepancias, entre lo que el individuo siente y lo que quiere dar a entender a los otros. Las habilidades sociológicas del individuo incluyen claro está, el control relativo de la cultura emocional, de lo que quiere mostrar de sí mismo”. Aprendemos tanto a conectarnos con nuestras emociones, a identificarlas como a expresarlas o encubrir las, a modificarlas, enriquecerlas o empobrecerlas, dominarlas o dejarlas fluir.

Desde la perspectiva cognitiva, autores tales como Rath y Wasserman, E. De Bono y Perkins, Nickerson y Smith, que exploran el desarrollo del pensamiento, hacen referencia tanto a **estilos cognitivos ineficaces** (por ej. dogmatismo, rigidez, etc.) como a **distorsiones cognitivas** (por ej. pensamiento polarizado, catastrofista, etc.) que ponen de manifiesto el entrelazamiento de cogniciones y emociones perturbadoras. Comportamientos tales como dogmatismo, la “dependencia excesiva del maestro”, el afán por tener siempre la razón, la carencia de empatía, la escasa autoconciencia y autocontrol y otros, constituyen signos de un pobre desarrollo sólo “emocional”, sino también intelectual. Queda claro que hay (o no) *inteligencia* en el manejo de las emociones.

La educación emocional, favorecedora o no de ese vínculo entre pensamiento y emoción, se inicia muy tempranamente. Los niños aprenden a hablarse a sí mismos, a serenarse, a manejar sus frustraciones y enojos, y a dar respuesta al entorno tratándose y tratando a los demás de la misma forma en que los han tratado o los tratan sus cuidadores. El desarrollo emocional temprano tiene una altísima incidencia el resto de la trayectoria de vida; aprender a inhibir la respuesta emocional inmediata, es un proceso que se inicia precozmente y continúa a lo largo de la vida, tanto como aprender a postergar o demorar

la gratificación: aprender a esperar. Una educación inconsistente, demasiado estricta o permisiva desalienta el logro de estos aspectos y disminuye significativamente el nivel de tolerancia a la frustración. La capacidad de retrasar el impulso, comenta Seligman, es la base de una serie de esfuerzos, que permiten alcanzar diversos logros en el desarrollo emocional.

Es importante, asimismo, reflexionar sobre la frondosa evidencia producida por investigaciones que muestran que a varones y niñas se enseñan modalidades diversas de manejo de las emociones. En general se enfatiza la educación emocional en las niñas, desmereciendo este aspecto en los varones, privándolos de las herramientas necesarias para ejercer mayores niveles de autocontrol con las consecuencias conductuales que luego se hacen visibles. Este aspecto requiere el mayor cuidado y debe ser objeto de crítica y análisis.

En la amplia gama de emociones, nos intimida la ira, expresada como furia, indignación, irritabilidad, hostilidad, odio y otros. Emoción que puede controlarse por lo menos en cierta medida, pero cuando es excesiva produce una *incapacitación* cognitiva, que impide pensar correctamente; incapacitación que se acentúa y fortalece, paradójicamente, con frecuentes episodios de descarga de ira. Descargas que más que aliviar, intensifican la excitabilidad de respuesta ante nuevos eventos frustrantes. De esto se desprende la necesidad de enseñar estrategias de manejo del enojo; emoción que es parte de nuestra vida emocional, con una importancia adaptativa, que asumida y expresada adecuadamente constituye asimismo un elemento dinamizador.

Seligman (1999) expresa que las “emociones fuertes”, como la ansiedad, la depresión o la ira tienen su razón de ser. *Nos galvanizan para entrar en acción* y cambiarnos a nosotros mismos o nuestro mundo, y al hacerlo la emoción negativa desaparece. La supresión o el aislamiento de estas emociones como lesivas sólo nos priva de encontrar o atribuir significado a lo que vivimos. También comenta que es natural que tratemos de evitar los sentimientos desagradables, no obstante destaca que, para ello, nuestra cultura cuenta con una abundante y creciente parafernalia. En efecto, en la actualidad aparece legitimado y promovido el impulso, como afirma Seligman, de obrar para “*sentirse bien*”, por encima de todo y de todos, de satisfacerse y *acolchar* la propia vida de cualquier desazón o frustración. Privándonos así de la necesaria e inevitable insatisfacción que nos lleva a cambiarnos y a cambiar el mundo que nos rodea.

Este autor destaca un fenómeno epocal, que disocia el *sentirse bien* del *hacerlo bien*, cuestiona lo que denomina *movimiento de la autoestima* que disocia estos dos aspectos y pone en *sentirse bien*, por encima del *logro*, del *hacer en el mundo*. Para este autor son precisamente las **experiencias de dominio**, no el fortalecimiento artificial de la autoestima, las que revierten el sentimiento de incapacidad, de indefensión. Concluye que, cuando en “*la campaña a favor del “sentirse bien” y para disfrutar de una elevada autoestima* se combaten las emociones negativas, se causa un importante perjuicio (personal y social). Cuando las personas deben “*esforzarse para evitar la disforia: la ira, la tristeza y la ansiedad*”, dice Seligman, por considerarlas “*inconvenientes*, implementan estrategias (culturales, sociales, químicas, etc.) para desterrarlas completamente en la medida de lo posible, para minimizarlas o encubrir las. Como consecuencia de tratar de evitar los sentimientos desagradables, *el movimiento de la autoestima minimiza también su parte positiva*, la de impulsarnos a resistir, a cambiar, a actuar a luchar.

Las habilidades emocionales básicas que podemos desarrollar como meta educativa son las siguientes:

- Identificación y designación de emociones y sentimientos
- Expresión de sentimientos
- Evaluación de la intensidad de los sentimientos
- Postergación de la gratificación
- Dominio de los impulsos

- Reducción del estrés
- Conocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones
- Empatía

El logro de estas habilidades plantea, asimismo, una secuencia. Como punto de partida está la conciencia de uno mismo. De allí avanzar para enriquecer, desde el murmullo emocional, esa *conversación personal* que mantenemos con nosotros mismos (“diálogo interior” que nos permite e reforzar, alentar o promover nuestra propia conducta). También y en el convivir, incorporar la capacidad de percibir, identificar, leer e interpretar señales emocionales y sociales (reconocer su influencia sobre nosotros mismos) para poder verse desde la perspectiva de otros. A partir de esta base se construyen los procedimientos para la resolución de problemas y toma de decisiones (dominar el impulso, analizar, fijar metas, identificar acciones alternativas, anticipar consecuencias, utilizar el enojo y desarrollar una actitud positiva ante la vida, las relaciones y el futuro).

Por su parte, Roche Olivari (1998) destaca que es preciso trabajar la “prosocialidad” desde los siguientes ejes:

- 1- Dignidad y valor de la persona. Autoestima y heteroestima. El yo y el otro. El entorno y la sociedad.
- 2- Actitudes y habilidades de relación interpersonal. La mirada, la sonrisa, la escucha, los saludos y preguntas. Agradecer. Iniciar conversaciones.
- 3- Valoración positiva del comportamiento de los demás. Dar y recibir elogios.
- 4- Creatividad e iniciativa prosociales. Resolución de problemas y tareas. Análisis prosocial de las alternativas. Toma de decisiones personales y participación en las colectivas.
- 5- Comunicación. Revelación de los propios sentimientos. El trato. La conversación.
- 6- Empatía interpersonal y social.
- 7- La asertividad prosocial. Autocontrol y resolución de la agresividad y de la competitividad. Conflictos con los demás.
- 8- Modelos prosociales reales y en los medios.
- 9- La ayuda, el dar y el compartir. Responsabilidad y cuidado de los demás La cooperación. La amistad; la reciprocidad.
- 10- La solidaridad. Afrontar dificultades sociales; la denuncia social; la desobediencia civil, la no-violencia.
- 11- Aceptación y afecto expresado.
- 12- Disciplina inductiva.

Hay múltiples indicadores en la interacción humana que muestran comportamientos prosociales, tales como ayudar, confortar, confrontar adecuadamente y compartir. Para este autor, se destacan los siguientes:

- 1- **Ayuda o servicio físico:** asistir físicamente o realizar servicios a personas.
- 2- **Compartir** objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones con otros.
- 3- **Ayuda verbal**, explicaciones, consejos, instrucciones.
- 4- **Consuelo verbal:** expresiones verbales para reducir la tristeza y aumentar el ánimo de otros.
- 5- **Confirmación y valorización positiva del otro:** expresiones verbales para confirmar el valor de otro/s o aumentar su autoestima. También: interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, utilizar palabras de aliento, simpatía, alabanza o elogio.
- 6- **Escucha profunda:** actitud ante una conversación que expresa acogida paciente y activamente interesada en el interlocutor.
- 7- **Empatía:** conductas que muestran comprensión de pensamientos y sentimientos del otro.
- 8- **Solidaridad:** aceptación voluntaria de compartir las consecuencias de diversas situaciones.

- 9- **Presencia positiva y unidad:** disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad; también contribuir al clima psicológico de bienestar, paz, reciprocidad y unidad.

3. Emociones y aprendizaje

Hay emociones que restringen, limitan, bloquean o dificultan el aprendizaje (como el temor, el desencanto, etc.); otras desvían nuestra atención o la focalizan en la fuente de la cual derivan (como el enamoramiento). Estas emociones - que nos llevan a sentirnos “mal” - tienen utilidades fundamentales ya que son portadoras de importantes *mensajes*. “El hombre – afirma Le Breton - está conectado con el mundo por una red continua de emociones. Es impactado, afectado por los acontecimientos. La afectividad moviliza los cambios musculares y viscerales, que impregna el tono de la relación con el mundo”.

En efecto, el dolor, irritación, inquietud o malestar que produce ese mensaje nos hace imposible ignorar algo que no anda bien y nos incita a actuar, a cambiar y a crecer. Como afirma Fukuyama (1999)¹, “*en vez de luchar por el reconocimiento por medio de la dolorosa construcción de un orden social más justo, en vez de buscar superar al sí mismo con todas sus ansiedades y limitaciones, como todas las generaciones pasadas hicieron, ¡ahora nosotros tan solo nos tragamos la píldora!*”; suprimimos el malestar, y con éste la resistencia y la capacidad de indignarnos y de luchar. Terrible anestesia.

La “mente emocional” es, por razones biológicas y necesidades evolutivas, más rápida que la “mente racional”, su rapidez suele impedir el análisis y la reflexión deliberada y analítica. El escaso intervalo de tiempo que acontece entre la activación emocional y su erupción, es breve y una de las primeras tareas de la educación emocional es iniciar el proceso de expandir la brecha que hay entre emoción y reacción, para habilitar espacio para integrar la emoción con el pensamiento. Moderar el impulso a actuar dominados por las emociones, controlar la impulsividad, es una tarea básica de la educación emocional. La educación emocional temprana es la de mayor impacto futuro.

El aprendizaje emocional nos permite identificar y manejar el **flujo emocional**, acceder a nuestra propia vida emocional y acceder a un conocimiento de la ajena, generar sentimientos que permitan automotivarnos, facilitar el bienestar personal y el vivir con otros, articular emociones, pensamiento y la acción.

El bienestar psicológico, que deriva de la integración de los diversos órdenes del vivir y el convivir, puede ser definido en términos de seis campos o dimensiones (Schmutte y Ryff, 1997; citado por Casullo 1998) plantean los siguientes:

- Una actitud positiva hacia la vida personal presente y futura (autoaceptación)
- Capacidad para manejar con eficacia los vínculos psicosociales (dominio)
- Presencia de relaciones afectivas significativas (afectos positivos)
- Creencias acerca del sentido de la vida (Proyecto de vida)
- Sentimientos positivos hacia el crecimiento y la madurez (Desarrollo personal)
- Sentido de autodeterminación (autonomía).

En cuanto a la escuela como organización, Santos Guerra (2004) hace un conjunto de señalamientos y destaca que es preciso desterrar ciertas “*patologías de los sentimientos en la escuela*”

¹ FUKUYAMA, Francis: “El último hombre en una botella”. The National Interest, Washington, 1999. Disponible en: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T12_Docu4_Elultimohombreenunabotella_Fukuyama.pdf

- a) Se ha minusvalorado la dimensión afectiva.
- b) Se ha concedido un valor pedagógico infortunado al dolor (p. ej. "la letra con sangre entra"
- c) No se ha valorado suficientemente la dimensión instrumental de la afectividad.
- d) No se han trabajado los sentimientos de los integrantes en la escuela. O no existían o, si se reconocían, no se podía expresarlos libre e intensamente.
- f) Las diferencias entre los sexos no se han tenido en cuenta. Y solo se tiene en cuenta a un "alumno tipo medio", un prototipo estandarizado, masculino, sano, normal... al que se ha dirigido la enseñanza y al que se le ha aplicado la evaluación.
- g) No se ha considerado una meta la consecución de la felicidad.
- h) La convivencia se ha planteado exclusivamente como un modo de conseguir un clima o un ambiente propicio para el aprendizaje y se ha sobredimensionado la disciplina.
- i) Un enfoque homogeneizador, escasamente preocupado por la diversidad de alumnado, ha dado a entender que poco importaba la forma de pensar y de sentir de los aprendices.
- j) El silencio en torno a los temas de la sexualidad y de la vida afectiva ha dado lugar al mantenimiento o la creación de estereotipos, tabúes, mitos y errores de consecuencias nefastas para las personas.
- k) Se ha generado angustia ante los problemas que han ido apareciendo sobre la identidad sexual, la culpabilidad, la posible adquisición de enfermedades.
- l) Ha existido falta de sentido crítico ante situaciones de discriminación que se producen en la propia institución escolar y en la sociedad.
- m) Se han producido identificaciones erróneas de la sexualidad reduciéndola e identificándola con la reproducción, con la genitalidad, con el coito, con la vida adulta, con el matrimonio, con la, con el pecado, con la consecución del orgasmo.
- ñ) No se han tenido en cuenta las repercusiones emocionales del éxito o del fracaso escolar.
- o) No se ha permitido la expresión libre de los sentimientos.
- p) No se ha tenido en cuenta la vida emocional de los docentes, con los compañeros, con el alumnado, con los directivos, con las familias.
- q) De la dirección sólo ha importado su dimensión técnica. Pocas veces ha existido preocupación por saber qué sentimientos animan a presentarse a un director o directora, qué vivencias tiene en el ejercicio de su tarea, qué repercusiones anímicas tienen los conflictos.
- r) Todo lo relacionado con el amor y el enamoramiento ha sido relegado a la esfera de lo invisible.
- s) No se ha estudiado la forma de envejecer del profesorado: cómo evoluciona su autoestima a lo largo del ejercicio de la profesión, la vida emocional de hombres y mujeres en las escuelas, qué etapas o crisis se atraviesan desde el inicio hasta la jubilación y después de llegar al final del camino educativo.
- t) Nada se ha pensado sobre los sentimientos del personal de administración y servicios: cómo se sienten en la institución, cómo viven en ella, qué repercusiones tiene en ellos la tarea que realizan y las relaciones que mantienen con otros miembros de la comunidad...

4. Ejes de abordaje

La propuesta de una educación de las emociones sólo intenta develar lo que está implícito, oculto y difuso, para hacerlo visible, intencional y preciso. Pretende poner en juego y a la vista la imperiosa necesidad de considerar, asimismo, el desarrollo de las habilidades emocionales como objetivo educativo. Las emociones están allí, fluyendo y entrelazando vidas, lo suficientemente opacas como para que las destrezas para percibir las, discernirlas, valorarlas y expresarlas; para interpretarlas y comprenderlas; para regularlas y orientarlas, sean dejadas de lado.

Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989; en Arón y Milicic) proponen trabajar sobre el siguiente conjunto de habilidades:

- **Habilidades sociales básicas:** Escuchar; iniciar y mantener una conversación; Formular preguntas, agradecer; presentarse y presentar a otras personas; hacer un halago.
- **Habilidades sociales avanzadas:** Pedir ayuda; participar; dar y seguir instrucciones; disculparse; convencer a los demás.
- **Habilidades relacionadas con los sentimientos:** Conocer y expresar los propios sentimientos; comprender los sentimientos de los demás; enfrentarse con el enojo del otro; expresar afecto; resolver el miedo; autorrecompensarse.
- **Habilidades alternativas a la agresión:** Pedir permiso; compartir algo; ayudar a los demás; negociar; el autocontrol; defender los propios derechos; responder a las bromas; evitar problemas con los demás; no entrar en peleas.
- **Habilidades para hacer frente al estrés:** Formular y responder a una queja; resolver la vergüenza, enfrentar mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, demostrar deportividad frente al juego; hacer frente a las presiones de grupo.
- **Habilidades de planificación:** tomar decisiones, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea. resolver la vergüenza.

4.a. Bases de la educación emocional

En el proceso de aprendizaje es preciso que el estudiante desarrolle:

Autoconciencia: ampliación constante del conocimiento -y reconocimiento en todas las etapas del desarrollo- de sí mismo, mediante la palabra y la reflexión.

Autoaceptación: desarrollo, a partir de la conciencia de uno mismo, de la capacidad de conocerse y valorarse, entenderse e interpretar el propio murmullo emocional, asumir responsabilidad por lo que soy y por lo que quiero ser. Advertir fortalezas y debilidades, necesidades y deseos. Asimismo de proyectarse y plantearse cambios en lo personal y social.

Dominio: capacidad creciente para abrir la brecha entre emoción y reacción, para calmarse y consolarse, para “hablarse a sí mismo” y contenerse, para subordinar la emociones a objetivos, para dirigir y encauzar la vida emocional. Asumir el enojo, la frustración y el malestar para transformarlos.

El direccionamiento y el disfrute del **flujo** emocional (Csikszentmihalyi, 2000) constituye la base tanto de la automotivación como del dominio de sí; consiste en dirigir y concentrar nuestra energía emocional a un punto, un objetivo, que nos atrapa.

Afectos positivos: capacidad para experimentar, recibir y expresar afectos, para contactarse e

involucrarse afectivamente, también para tomar distancia y limitar a quienes nos hacen daño.

Desarrollo personal: capacidad creciente para explorar el mundo y desarrollar propósitos, intereses y **metas**, para tomar decisiones y aportar al curso de nuestro desarrollo.

Autonomía: capacidad para adaptarnos al mundo social y, a la vez, mantener nuestra identidad de modo asertivo; capacidad para sostener convicciones y puntos de vista, para actuar en forma independiente. También para solicitar ayuda y recurrir a los demás.

4.b. Dimensiones o aspectos a considerar

Algunos logros del desarrollo socio-afectivo			Algunas problemáticas que es preciso atender:
Respecto a sí mismo	Respecto a los demás	En relación con sus actividades	
<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia - Confianza en las propias capacidades. - Autocontrol - Expresividad - Tolerancia a la frustración. - Responsabilidad. - Sentido del humor - Sentido de identidad - Sentido de propósito (metas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Empatía. - Reconocimiento y valoración de los demás - Autonomía en las decisiones. - Iniciativa en las relaciones - Comunicación - Respeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación a metas. - Optimismo - Esfuerzo que no decrece ante las dificultades. - Reconocimiento de errores, de fortalezas y debilidades. - Auto-motivación - Compromiso 	<ul style="list-style-type: none"> - Exceso de crítica dirigida hacia sí mismo o hacia los demás. - Necesidad compulsiva de llamar la atención. - Necesidad imperiosa de ganar. - Necesidad compulsiva de aprobación. - Actitud inhibida, tímida o poco sociable. - Temor excesivo a equivocarse. - Actitud insegura - Animo triste; pesimismo. - Actitud desafiante, agresiva, opositorista no asertiva. - Timidez, inhibición, retraimiento.

4.c. Asertividad y adaptabilidad

Para poder vivir en sociedad los sujetos cuentan con un repertorio de habilidades y competencias que les permitan:

- Adaptarse al conjunto social, colaborar, cooperar, acatar determinadas normas, aceptar situaciones del contexto, integrarse y ser parte del “rebaño”.
- Mantener su autonomía como sujeto, resistir presiones sociales, mantener su integridad personal, afrontar sanciones y miedos sociales, es decir, su identidad.

Los temores vinculados a lo social, el miedo al ridículo, a la hostilidad, al rechazo o al aislamiento, ejercen una presión desde el interior del sujeto, a menudo promovida desde el entorno, para que se adapte. El exceso de adaptación lo conduce a renunciar las responsabilidades que le caben en el desarrollo y externalización de su identidad.

El comportamiento asertivo implica autoafirmación, con el fin de preservar la identidad. Desarrollar y sostener convicciones, defender los propios intereses, posicionamientos, valores y perspectivas, asimismo, resistir las presiones, mantener una imagen positiva de sí mismo a pesar de las críticas, evitar las manipulaciones, defender los derechos y sostener convicciones y saber decir “no”. También la capacidad de expresar acuerdo o desacuerdo con el grupo, alabar o criticar, ofrecer retroalimentación. Manifestar sentimientos, pensamientos, peticiones, ideas o convicciones, aún en situaciones de riesgo social. Por el contrario, un exceso de asertividad puede manifestarse en comportamientos (poco prosociales) de imposición o manipulación, autoritarios y aún agresivos, una defensa de los propios

derechos en detrimento de los de los demás, en una sobrevaluación del yo –de los propios intereses y perspectivas- respecto a los otros.

El equilibrio entre ambas tendencias es una tarea de vida. En efecto, ser parte de la sociedad y ser un individuo en la misma entrañan este doble enlace. De la plasticidad social que tenga el sujeto para seleccionar y utilizar las habilidades en función del contexto se derivará su competencia. La competencia social implica la puesta en escena de estas habilidades sociales, en forma intencional y selectiva, en función de las diversas situaciones, actores involucrados y contextos.

Ambas reúnen un amplio **repertorio** de habilidades, la complejidad del mismo dará lugar a respuestas diferenciadas y alternativas frente a las cada vez más múltiples situaciones sociales que se le presentan al sujeto.

Es frecuente que las escuelas enfatizen las habilidades sociales relacionadas con la capacidad de adaptación, considerando –en forma no explícita pues no es políticamente correcto- que su función social es más disciplinadora o compensadora de los déficits de socialización – de los cuales hablan Berger y Luckman-, que una promotora de la autonomía de juicio y de acción de los sujetos. Con su fuerte legitimidad social promueve la orientación hacia la obediencia mencionada por Weber.

Así las habilidades vinculadas con la asertividad, bastante incómodas por cierto, no sólo suelen ser dejadas de lado en su perspectiva del desarrollo social, en las modalidades de convivencia y, por ejemplo, en los códigos que la regulan. Como afirma Freire (2001: P.44) “Una educación progresista nunca puede, en casa o en la escuela, en nombre del orden y la disciplina, castrar la altivez del educando, su capacidad de oponerse, imponiéndole un quietismo negador de su ser”. Al docente le cabe un papel central en la dirección y guía de este proceso, su autoridad dentro del mismo se deriva, como afirma Freire (2001) de su competencia profesional y de su compromiso con la tarea emprendida; este educador *“nunca ve, en la rebeldía de la libertad, una señal de deterioro del orden. La autoridad coherentemente democrática está convencida de que la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos. En la duda que instiga, en la esperanza que despierta”*.

En síntesis:

Asertividad es la capacidad social de expresar lo que se piensa, lo que se siente y las creencias en forma adecuada al medio y en ausencia de ansiedad. Implica aseverar, sostener un punto de vista con seguridad y fuerza.

Como habilidad permite expresar en forma directa sincera y adecuada, de manera verbal y no verbal una básica coherencia consigo mismo. Adecuadamente, es decir, sin distorsiones, temor o ansiedad; tanto oposición (decir que no, expresar desacuerdo, hacer y recibir crítica, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos), como afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general), respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta.

Para Roche Olivar (1998) consiste en la iniciativa, la decisión o persistencia en llevar adelante una conducta, a pesar de los obstáculos situacionales, interpersonales o sociales encontrados. Se pone en juego en comportamientos interpersonales cuya ejecución implica cierto riesgo social, con la posible ocurrencia de consecuencias negativas, en términos de evaluación social inmediata y/o rechazo. Es fundamental para desarrollarla, adquirir cierta seguridad personal y manejar estrategias comunicacionales

Son habilidades asertivas las siguientes: dar una negativa, explicar la propia posición o derechos, expresar quejas o dar respuesta a éstas; pedir ayuda, hablar y escuchar activamente, dar o recibir un halago, preguntar el por qué de las cosas; apreciarse, afrontar conflictos, decidir.

5. Aportes de las neurociencias

Como refiere Ledoux () en su texto sobre el “cerebro emocional:

Puesto que somos seres emocionales, pensamos en las emociones como experiencias conscientes. Pero el estudio de las emociones en el cerebro muestra que las experiencias emocionales conscientes son sólo una parte, y no siempre la más relevante, de los mecanismos que las generan (...) Cuando dirigimos una mirada introspectiva a nuestras emociones, las encontramos obvias y misteriosas a la vez. Son los estados de nuestro cerebro que mejor conocemos y que recordamos con mayor claridad. Sin embargo, a veces no sabemos de dónde proceden. Pueden cambiar lentamente o repentinamente, y las causas pueden ser evidentes o confusas (...)

Para este autor, es mucho lo que se debate hoy sobre la neurociencia de las emociones:

Los científicos han disertado mucho sobre la naturaleza de las emociones. Para algunos, son reacciones físicas que evolucionaron como parte de la lucha por la supervivencia. Para otros, son estados de la mente que surgen cuando el cerebro «detecta» reacciones físicas. Otra opinión es que las reacciones físicas son secundarias a las emociones y que lo importante ocurre solamente en el interior del cerebro. También se han considerado maneras de actuar o de hablar. Algunas teorías afirman que los impulsos inconscientes están en el núcleo de las emociones, mientras que otras resaltan la importancia de las decisiones conscientes. Una teoría muy popular actualmente es que las emociones son pensamientos sobre la situación en que se encuentra una persona. Otra teoría es que las emociones tienen una interpretación social: ocurren entre individuos, más que en cada individuo (pp. 26)

Filósofos, psicólogos y biólogos se disputan un campo complejo. Los avances de las neurociencias han permitido conocer aspectos novedosos respecto a las emociones y su peso en los procesos de aprendizaje. Hay dos aspectos a destacar: evidentemente, las emociones, tanto las agradables como las desagradables tienen un correlato biológico; y, asimismo, que a lo largo de la historia no es el cerebro humano el que se ha modificado, sino el “uso” de las habilidades cognitivas, es decir, la mente.

Bibliografía

- Berger, P.; Luckman, T. (1968) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Casullo, M. M. (1998) Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica. Buenos Aires Paidós.
- Coronado, Mónica. Competencia Social y Convivencia. Buenos Aires: Noveduc.
- Freire, Paulo (2006) Pedagogía de la Autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa. 11ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2001) Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas y otros escritos. Madrid: Morata.
- Gardner, H. (1997): Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples; Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2013) Por una antropología de las emociones. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.; 10, Año 4.
- Pintrich, P. (2000) The role of goal orientation in self-regulation learning. En: Boekaerts, Pintrich, y Zaidner (editors) The Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press P. 451-502).
- Seligman, M. (2011) Niños Optimistas. Buenos Aires: Vergara.

ANEXOS

Anexo 1:

Habilidades Sociales y Emocionales

Fuente: Goleman (1996, "La inteligencia Emocional"):

Competencias clave:

- Ser capaz de conocer las emociones de uno.
- Lograr manejar las emociones que nos invaden.
- Motivarse a sí mismo para el cumplimiento de algún objetivo.
- Reconocer las emociones de los otros.
- Manejar correctamente las relaciones con los demás.

TENER CONCIENCIA DE UNO MISMO	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Observarse y reconocer los propios sentimientos ◇ Crear un vocabulario para los sentimientos. ◇ Conocer la relación entre pensamientos sentimientos y reacciones
TOMAR DECISIONES PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Examinar las acciones y conocer sus consecuencias ◇ Saber si el pensamiento o el sentimiento está gobernando una decisión.
MANEJAR SENTIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Controlar la "conversación con uno mismo" (lo que uno se dice para alentarse, estimularse, etc.); y para captar mensajes negativos tales como rechazos internos (ej. "soy torpe", "fallé de nuevo", etc.). ◇ Comprender lo que hay detrás de un sentimiento (ej. Querer dañar tras la ira). ◇ Encontrar formas de enfrentarse a los temores, la ansiedad, la ira y la tristeza. ◇ Tolerar las frustraciones.
MANEJAR EL STRESS	Aprender el valor del ejercicio, de la imaginación guiada, de la relajación, para poder controlar la sobrecarga.
REVELAR DE LA PROPIA PERSONA	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Valorar la apertura y crear confianza en una relación ◇ Saber cuándo es posible arriesgarse a hablar de sentimientos personales. ◇ Expresividad. ◇ Crear un sistema de convicciones (valores)
PENETRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Identificar pautas, reacciones, en la propia vida emocional. Reconocer pautas similares en los demás.
ACEPTARSE A UNO MISMO	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Sentir orgullo y verse uno mismo bajo una luz positiva (autoestima) ◇ Reconocer los propios puntos débiles y los fuertes. ◇ Ser capaz de reírse de uno mismo.
SEGURIDAD EN UNO MISMO	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Manifestar las preocupaciones y sentimientos sin ira ni pasividad. ◇ Confiar en los recursos personales para resolver los problemas. ◇ Cumplir con lo que nos prometemos a nosotros mismos (genera confianza) ◇ Asertividad: aprender a decir que no.
HABILIDADES INTRA E INTERPERSONALES	

ASUMIR RESPONSABILIDAD PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Asumir las consecuencias de los dicho y hecho ◇ Reconocer las consecuencias de las propias decisiones y acciones, aceptando los sentimientos y estados de ánimo. ◇ Cumplir compromisos consigo mismo y con los demás.
TENER UNA CONEXIÓN EMPÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y su perspectiva. ◇ Apreciar cómo la gente siente de diferente manera respecto a las cosas.
SABER COMUNICARSE	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Saber escuchar con atención (saber hacer silencio) ◇ Hablar eficazmente de los sentimientos. ◇ Convertirse en alguien que sabe plantear preguntas. ◇ Distinguir entre lo que alguien dice y las propias reacciones o juicios al respecto. ◇ Enviar mensajes " personales" en lugar de culpar a los demás.
RESOLVER CONFLICTOS	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Cómo pelear correctamente con diversas personas (pares, niños, superiores, etc. ◇ Buscar soluciones en que todos ganen ◇ Tener un enfoque de solución cooperativa de los problemas.
DINÁMICA DE GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Cooperar ◇ Saber cuándo y cómo conducir, y cuándo seguir. ◇ Colaborar. ◇ Mediar. ◇ Negociación; aprender a ceder, a resistirse y a conciliar. ◇ Evaluar el liderazgo.

Las competencias sociales pueden orientarse hacia cualquiera de estos aspectos:

- Organización de grupos : liderazgo ; esfuerzos iniciadores y coordinadores de una red de
- Negociación de soluciones: mediación; esfuerzo por prevenir conflictos o resolverlos; realizar acuerdos; arbitrar; etc.
- Conexión personal!: empatía; reconocer y responder adecuadamente a los sentimientos y preocupaciones de la gente; trabajar en equipo; persuadir; interpretar emociones; etc.
- Análisis social!: detección y comprensión de los sentimientos, motivos y preocupaciones de la gente.

Anexo 2:

El optimismo en los niños y adolescentes - M. Seligman

Para M. Seligman, la acción de *dominio* (control) es el crisol en el que se forja el optimismo en la edad preescolar. La tarea de los pequeños, ayudada por unos padres informados, es adquirir el hábito de insistir frente a los desafíos y de superar los obstáculos.

En la edad escolar, los niños empiezan a pensar acerca de la maraña causal del mundo. Desarrollan teorías respecto a por qué tienen éxito y por qué fracasan. Elaboran teorías acerca de qué pueden hacer, si es que pueden hacer algo, para convertir el fracaso en éxito. Dichas teorías constituyen el fundamento de su optimismo o de su pesimismo básicos.

Cuando los chicos llegan a la pubertad la visión del mundo se cristaliza, y dado que es una edad vulnerable en la cual los rechazos, fracasos o problemas son habituales, la actitud pesimista puede llevar al desvalimiento y a la depresión. Ante un fracaso hay que evitar cometer tres errores:

- a- Hacer comentarios inadecuados, que pretendan "*estimular*" la *autoestima* del niño, sobre todo diciendo algo que es mentira. El niño debe aprender a enfrentar fracasos², a aceptar que tiene ciertos límites, a tolerar frustraciones, etc.
- b- Hacer las cosas por ellos, ya que transmite el mensaje de que cuando las cosas no salgan bien debe darse por vencidos y pedir ayuda a alguien más competente. La ayuda, cuando el niño puede lograrlo (aunque sea en forma "imperfecta"), transmite incapacidad.
- c- **Interpretar por ellos** el fracaso. No ayudarlos a ellos mismos a indagar y elaborar las razones de sus dificultades o yerros. Padres y maestros deben enseñar a los chicos a construir razones y explicaciones. Cuando un niño interpreta una dificultad diciendo "soy tonto", se muestra pasivo ante las dificultades y puede aprender, con este estilo explicativo a ser pesimista.

El pesimismo es una teoría de la realidad. Los niños aprenden esa teoría de los padres y maestros y demás adultos significativos. Hay ciertos hábitos de pensamiento pesimista que es preciso remover. Hay técnicas que permiten transformar el pesimismo en optimismo. **Cuando los niños y adolescentes pueden explicar el fracaso como provisorio y localizado, es decir referido a un tiempo y a una actividad concreta.**

El optimismo implica no sólo un pensamiento positivo y el uso de frases alentadoras como "la próxima vez lo voy a hacer mejor", sino algo mucho más profundo que tiene que ver con el modo como uno piensa en las causas. A este pensar sobre las causas lo llamamos "estilo explicativo".

Hay tres dimensiones que los niños utilizan para explicar por qué le ocurre un acontecimiento determinado, bueno o malo:

- **Duración: "a veces" frente a "siempre". Transitorio - Permanente**
Los niños pesimistas creen que la causa de los malos acontecimientos que les ocurren son permanentes. Ej.: Ante un rechazo la explicación pesimista, permanente es "Nadie quiere ser mi amigo", cree que la causa durará indefinidamente y es inamovible; la optimista "se necesita tiempo para encontrar buenos amigos"

² No hay nada malo, dice Seligman, en hacer las cosas mal en el primer intento; no hay que evitar los fracasos ya que no es en sí mismo catastrófico, puede reducir la autoestima por un momento, pero es la interpretación que el chico hace del fracaso la que puede ser más perjudicial.

Por otra parte os niños optimistas y pesimistas responden de manera diversa respecto a los buenos acontecimientos. Los optimistas explican las causas de estos eventos como permanentes (trabajo duro para lograrlo) y los pesimistas como provisorios (esta vez tuve suerte).

- **Alcance: específico frente a global:** Global es que frente aun acontecimiento negativo el niño diga "soy tonto"; específico es "me equivoqué al hacer esta cuenta"; global es "no le caigo bien a nadie" y específico "no le caigo bien a Carlitos".
- **Personalización: externo versus interno.** Se intenta responder el de quién es la culpa. Frente a los malos acontecimientos los niños pueden culparse a sí mismos o bien pueden echarle la culpa a otras personas o circunstancias.

Este es un aspecto delicado, pues hay que enseñar al niño a asumir la responsabilidad de aquello que hacen mal y decir "Lo siento, ha sido culpa mía, la próxima vez voy a hacerlo mejor". Deben asumir la responsabilidad y comprometerse en rectificar la situación. Lo que no es bueno es que los niños se echen la culpa a sí mismos cada vez que las cosas no van bien, sea responsabilidad suya o no.

Es fundamental para el optimismo que el niño no sólo aprenda asumir responsabilidad, sino a reparar, a modificar su conducta cuando los problemas tengan que ver con sus elecciones decisiones o comportamientos, y que se despreocupen de los que no lo son.

El pesimista enfoca la culpabilidad de modo permanente, global e interno: "me ha ido mal en la prueba porque soy un estúpido". El optimista de forma transitoria, específica e interna "me ha ido mal en la prueba porque no he estudiado lo suficiente"

- **Permanente:** la causa es persistente
- **Transitorio:** la causa es modificable, acotada en el tiempo
- **Global:** la causa afectará a muchas situaciones
- **Específico.** La causa sólo afectará a algunas situaciones
- **Personal:** yo soy la causa
- **Impersonal:** La causa es algo relacionado con otras personas o circunstancias

En el caso de los docentes, el éxito y el fracaso constituyen elementos omnipresentes que marcan, de alguna manera la relación. Cuando hacen señalamientos o críticas a sus alumnos influyen en las teorías que éstos desarrollan sobre las causas de sus éxitos o fracasos. Si bien las críticas son necesarias y, en muchos casos, reflejan la realidad, muchas veces pueden ser la expresión de prejuicios o de concepciones o teorías personales>; por ejemplo culpar de un fracaso a la "baja capacidad" del niño ya que se trata de algo "permanente" y, por lo tanto, inmodificable.

Las explicaciones pesimistas del fracaso socavan la voluntad de seguir intentándolo, producen incapacidad y pasividad. Las explicaciones optimistas posibilitan que los fracasos se vean como desafíos reaccionando de forma activa y con esperanza.

Hay **formas correctas e incorrectas de hacer críticas o señalamientos** a los niños.

Se debe aplicar un estilo explicativo centrado en los aspectos modificables, y apuntando a lo específico. Se promueve el pesimismo cuando se hacen comentarios de tipo global y permanente. Por ejemplo: pesimista: "siempre estás molestando a tu hermano" u optimista: "hoy te has portado mal con tu hermano cuando le dijiste..." (en este caso el niño puede pensar que normalmente es una buena persona, aunque a veces se porte mal); P: "no va bien en las pruebas por distraído" o: "tenés que

esforzarte más en revisar que los ejercicios estén bien".

Hay diferencias de género, mientras los hombres se muestran optimistas en lo que tiene que ver con el trabajo atribuyendo los problemas a situaciones transitorias, específicas, locales y externas, son pesimistas en cuanto a las relaciones interpersonales, invocando causas permanentes, globales y personales. Con las mujeres ocurre lo contrario, suelen ser optimistas ante contratiempos sociales y pesimistas en lo relativo al logro de objetivos.

En casos de niños que viven situaciones de incapacidad y fracaso extraordinarios, por ejemplo la muerte de los padres, el maltrato físico o rechazos sociales severos, etc. puede ocasionarse una teoría de que "las cosas nunca me salen bien", "a mí me pasa siempre de todo", etc. El problema es que una vez que el pesimismo se ha asentado, abundan los elementos que **lo confirman**. Cada nueva derrota o fracaso tiene algún elemento real que es permanente o global, estos elementos son tomados en forma única, y se ignoran los optimistas. El pesimismo se puede volver una forma de vida.

Hay mayor riesgo de **depresión en niños** que creen que los malos acontecimientos obedecen a causas permanentes, globales y personales, mientras que los buenos se deben a causas transitorias, específicas y externas.

Los niños que han vivido determinadas situaciones son más propensos a la depresión: tener un padre o madre deprimido, sufrir la pérdida de uno de sus seres queridos, tener una familia en la cual las peleas son frecuentes, etc.

Educar para el optimismo

Hay cuatro técnicas básicas de optimismo:

- **Detección de pensamientos automáticos:** Hay que aprender a reconocer los pensamientos que dan vueltas en nuestra cabeza cuando peor nos sentimos. Estos pensamientos, a menudo imperceptibles, afectan profundamente a nuestro estado de ánimo. Es importante, entonces trabajar el diálogo interno, lo que las personas se dicen a si mismos en situaciones de adversidad o cuando ocurren malos acontecimientos.
- **Evaluar esos pensamientos automáticos:** esto implica reconocer que los pensamientos que nos decimos a nosotros mismos no tienen por qué ser veraces. Debemos aprender a reunir y considerar pruebas para determinar la veracidad de las creencias que expresan estos pensamientos.
- **Dar explicaciones más veraces** cuando suceden acontecimientos desagradables y utilizarlas para cuestionar nuestros pensamientos automáticos. Al insertar una nueva explicación logramos interrumpir la cadena de explicaciones negativas y mejorar significativamente nuestro estado de ánimo.
- **Anti-catastrofismo:** cuando las cosas van mal empezamos a pensar las peores consecuencias posibles, fantaseamos sobre las implicaciones más desastrosas. Aunque pensar lo peor –el catastrofismo- puede ser productivo en algunas situaciones, en la mayoría en malo cuando que suceda lo peor es improbable.

Detectar los pensamientos automáticos, buscar pruebas, generar alternativas y pensar de manera no catastrófica constituyen las técnicas cognitivas fundamentales de la prevención del pesimismo y la depresión.

Seligman propone el modelo ACC: Se trata entonces de pensar las situaciones de adversidad, analizar las creencias y teorías que tenemos al respecto y pensar las consecuencias que puede acarrear.